محاضرات
في
مناهج البحث التربوى

تصنيف:
أ.د. عرفات عبد العزيز سليمان
أستاذ نظم التعليم والتربية المقارنة
والإدارة التربوية

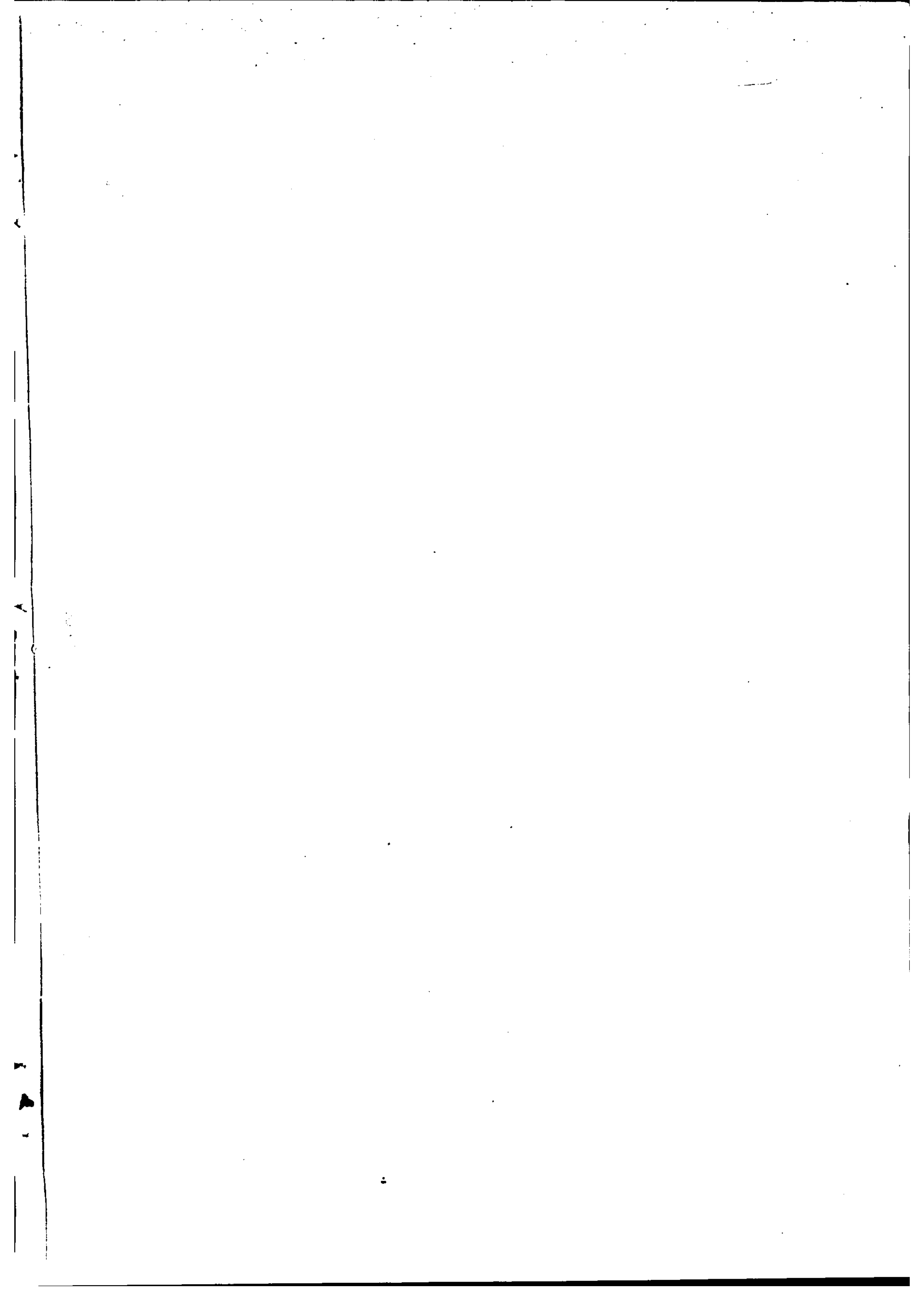
٢٠٠٣

دكتور
عرفات عبد العزيز سليمان

بسم الله الرحمن الرحيم

وعلمك مالم تكن تعلم
وكان فضل الله عليك عظيما

(قرآن كريم الآية ١١٢ صورة النساء)



مقدمة موجــزة

هذه محاضرات فى مناهج البحث التربوى وبعض متطلباته ومداخله.

يسرنى أن أقدمها لطلاب الدراسات العليات بكليات التربية لعلها تلقى بعض الأضواء على طبيعة ما يقومون به من طرائق وأساليب بحثية فى المجالات التربوية بصفة عامة إلى جانب تركيزها على الدراسات المقارنة بصفة خاصة.

وقد شملت المحاضرات بابين رئيسيين لكل منهما سماته، الأول به فصلان والثانى به ثلاثة فصول والفصول الخمسة متكاملة من أجل البحث التربوى.

أرجو أن يفيد أبناؤنا الطلاب مما تضمنته ومما أسهم به الزملاء التربويون فى هذا المجال.

والله ولى التوفيق،

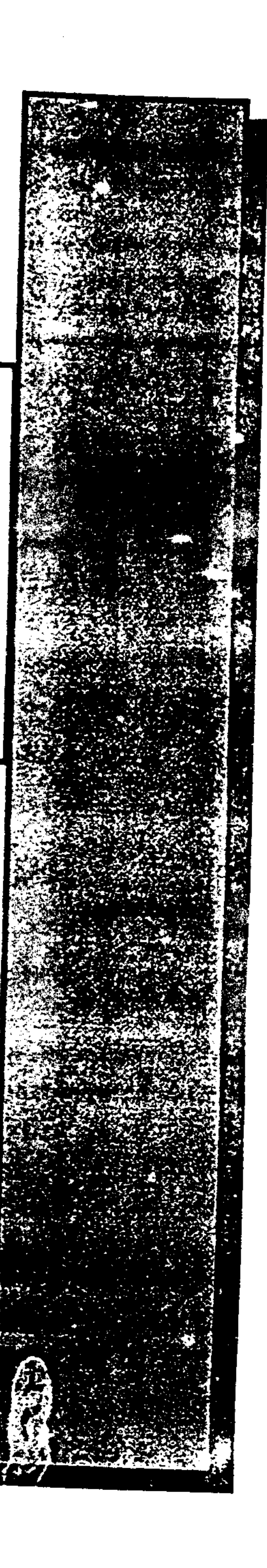
القاهرة مايو ٢٠٠٣

أ.د. عرفات عبد العزيز سليمان

فهـــرس المحتـــويـــات

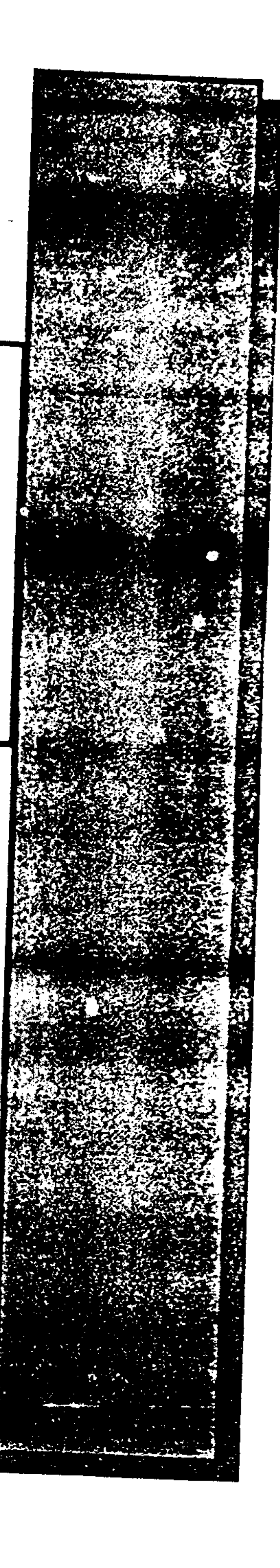
تابع فهـــرس المحتـــويـــات

تابع فهـــرس المحتـــويــات



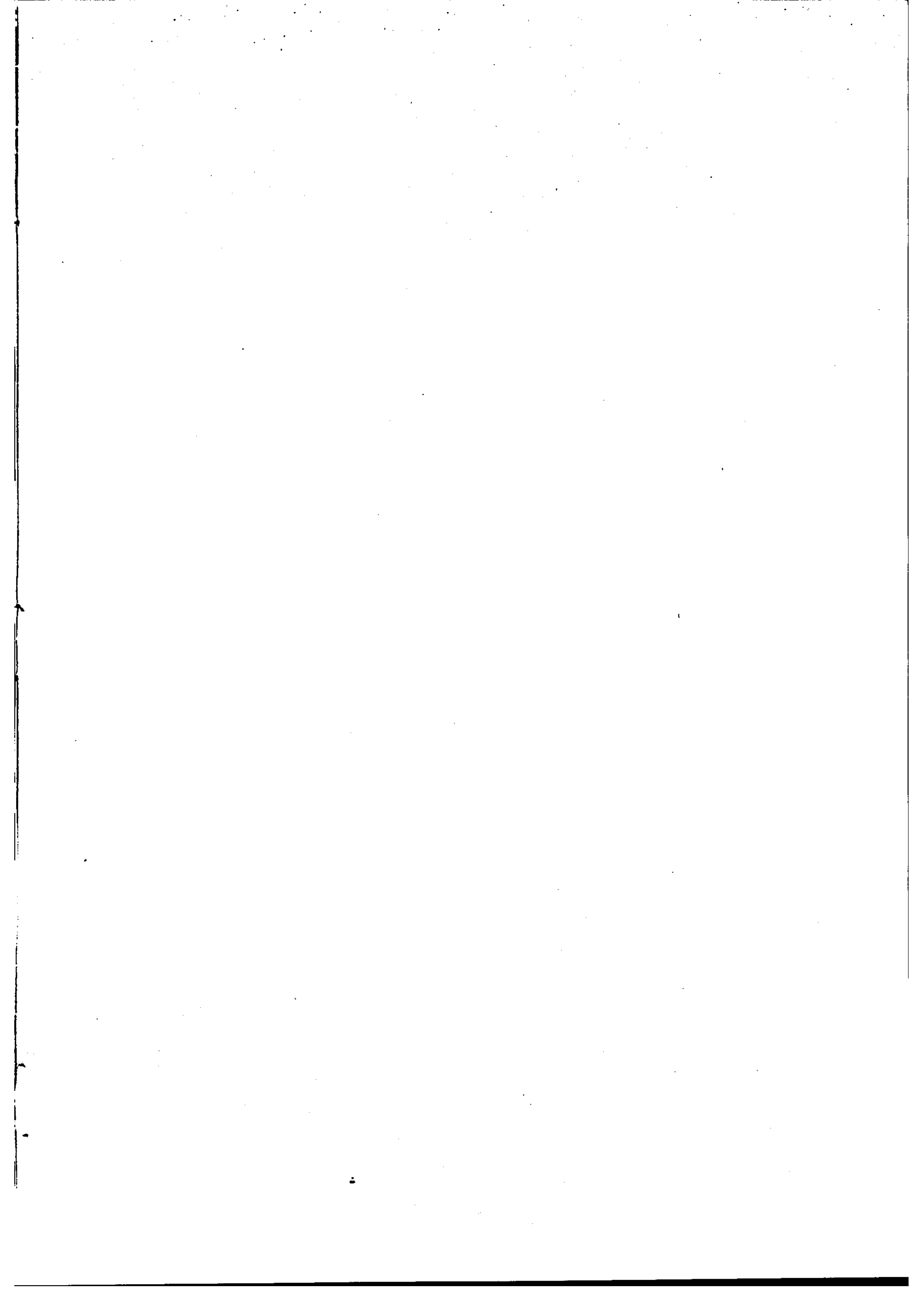
الباب الأول

فى البحث التربوى



الفصل الأول

البحـــث التـربـوى



البحث التربوى وأنواعـه

معنى البحث التربوى:

الواقع أنه ليس هناك تعريف عام موحد للبحث التربوى حيث تتعدد التعاريف لمفهومه ، لأن البحث نشاط واسع متنوع ويأخذ أشكالا مختلفة وأساليب متنوعة. وقد يكون البحث نتيجة جهود فرد واحد أو مجموعة من الأفراد أو يكون مسئولية هيئة من الهيئات أو منظمة من المنظمات. وقد تكون نتيجة البحث أشياء غامضة أو اكتشافات رائعة. وفى كل الأحوال يكون هدف البحث دائما توسيع نطاق المعرفة البشرية وتنميتها. وهكذا يكون البحث استقصاء منظما للبحث عن الحقيقة والكشف عنها". وتشير عبارة البحث التربوى الى النشاط الذى يهدف الى توفير المعرفة التى تسمح للمربين بتحقيق الأهداف التربوية بأكثر الطرق والأساليب فاعلية. ويتم ذلك بدراسة بيئة التلميذ وجعلها مواتية لتنمية الاتجاه المرغوب فيه فى النمو وتعزيزه بأكبر قدر من الامكان.

أسباب اهتمام الحكومات بالبحوث التربوية:

يحظى البحث البتربوى باهتمام متزايد فى كثير من البلاد النامية والمتقدمة على حد سواء. وتفرض هذه الأهمية ضرورة قيام البحث التربوى على أسس متينة تنبع من حاجات المجتمع وتلائم أحواله وخصائصه وان تتصل بأغراض النظم التعليمية. وهناك عدة أمور تبرز هذه الأمية. ويأتى فى مقدمة هذه الأمور:

١- ضرورة الاستعانة بالأساليب العلمية فى معالجة مشكلات التربية واتخاذ القرارات المناسبة فى ضوئها.

٢- تعقد الأنظمة التربوية وما نتج عن ذلك من زيادة المشكلات التربوية التى تتطلب الحل.

٣- الاعتراف بالمساهمة الايجابية للبحث التربوى فى حل بعض المشكلات التى تعيق التنمية والتقدم

٤- تطور نمو الوعى الاجتماعى بأهمية البحث التربوى ودوره فى زيادة كفاءة وفاعلية الأنظمة التعليمية.

أهداف البحث التربوى:

١- الكشف عن المعرفة الجديدة ومن خلال ذلك يقدم لنا الحلول والبدائل التى تساعدنا فى تعميق فهمنا للأبعاد المختلفة للعملية التعليمية.

٢- دراسة واقع الأنظمة التربوية والكشف عن خصائصها وعن نواحى القوة والضعف فيها، بقصد التعرف على أحوالها والتعمق فى طبيعتها وتشخيص مشكلاتها البارزة والعمل على معالجتها.

٣- تطوير وتجديد الأنظمة التربوية والعمل على زيادة كفائتها الداخلية والخارجية.

٤- المساعدة فى تحديد فعالية الطرق والأساليب المستخدمة فى حجرة الدراسة وتطوير ممارساتنا التربوية.

٥- المساعدة فى التوصل إلى أفضل السبل التى تمكننا من تطوير الجانبين النوعى والكمى للمخرجات التعليمية.

أهمية دراسة البحث التربوى:

يمكننا أن نلخص أهمية دراسة البحث التربوى فيما يلى:

١- تدريب- الباحثين واعداداهم بالإضطلاع والقيام بالدراسات والبحوث فى مجالات التربية المختلفة وذلك عن طريق:

أ - مساعدة الدارس على تنمية قدراته على فهم أنواع البحوث والالمام بالمفاهيم والأسس والأساليب التى يقوم عليها البحث التربوى.

ب - مساعدة الدارس على الاختيار السليم لمشكلة معينة لبحثه وتحديدها وصياغة فروضها، واختيار وتحديد انسب الأساليب لدراستها والتوصل الى نتائج يوثق فى صحتها.

٢- تزويد الدارس بالخبرات التى تمكنه من القراءة التحليلية الناقدة للبحوث وملخصاتها وتقييم نتائجها والحكم على ما اذا كانت الأساليب المستخدمة فى هذه البحوث تدفع الى الثقة بنتائجها ومدى الاستفادة منها فى مجالات التطبيق والعمل.

٣- مساعدة الدارس بالتطبيق العلمى لما تعلمه نظريا من أسس ونظريات وأساليب وذلك باجراء بعض البحوث التربوية وذلك بالاستعانة وتوجيه وأشراف أساتذة اكفاء لأن تعلم مناهج البحث لا يتأتى على نحو سليم الا بالممارسة والمران وترجمة الأفكار الى وقائع.

أنواع البحوث التربوية

يمكن تصنيف البحث التربوى إلى ثلاثة أنواع من البحوث :

١- البحث الأساسى Basic Research

يطلق على البحث الأساسى عادة أسماء مختلفة منها البحث النظرى أو البحث الأولى أو البحث البحت. وبصرف النظر عن تعدد مسميات البحث الأساسى فإنه يهدف إلى التوصل الى الحقائق أو المبادئ الرئيسية والكشف عن النظريات والأصول التى تحكم العملية التربوية. وهو بهذا يعنى بالأسس النظرية وليس بالأمور التطبيقية أى تطبيق النتائج التى يتوصل اليها على الميدان التربوى.

٢- البحث التطبيقى Applied Research

يطلق على البحث التطبيقى أيضا البحث الميدانى **Field Research** وهو يعنى بصورة رئيسية بتحديد العلاقات بين الظواهر التربوية واكتشافها واختيار النظريات والفروض. ولذلك فان من أهم أهداف البحث التطبيقى هو تطبيق واستخدام النتائج العلمية على الميدان التربوى وتحسين استخدام الممارسات والوسائل والطرق المتبعة. كما أن البحث التطبيقى يهدف التوصل الى نوع من التعميم بمعنى تعميم النتائج التى استخلصت من عينة على عينة أخرى أكبر وأشمل.

٣- البحث الموقفى Action Research

يتضمن البحث الموقفى تطبيق خطوات الطريقة العلمية على مشكلات التعليم المدرسى، ويتشابه البحث الموقفى مع البحث التطبيقى فى كثير من الجوانب الا أنه يختلف عنه أساسا فيما يتعلق بتعميم البحث الذى يسمح فى حالة البحث التطبيقى

بتعميم النتائج. فالبحث التطبيقى عادة يتضمن عدداً كبيراً من الحالات للتغلب على بعض الأخطاء العشوائية التى تحدث فى حالة العينات الصغيرة. وكثير من البحوث الموقفية تجرى فى حجرة دراسية واحدة ويقوم بالبحث مدرس واحد وان كان من الممكن أن يقوم بالبحث الموقفى أكثر من مدرس وفى أكثر من فصل. وكلما اتسع نطاق البحوث الموقفية فانها تقترب فى الشبه مع البحوث التطبيقية ويتركز اهتمام البحوث الموقفية على الحصول على معلومات معينة بشأن موضوع معين وليس على تعميم النتائج العلمية كما فى البحث التطبيقى فالمعلم الذى يقوم ببحث موقفى لاختبار صلاحية أو مناسبة مادة تعليمية معينة لتلاميذه، فان النتائج التى يحصل عليها تكون ذات أهمية تطبيقية خاصة بهذا المعلم ومن الصعب تعميمها على الفصول الأخرى أو بالنسبة للمعلمين الآخرين.

أن الميزة الرئيسية للبحوث الموقفية انها تزود المعلمين والمربين بالأساليب الموضوعية المتسقة لحل المشكلات والتى تقوم بالاعتماد على الخبرة الشخصية أو التعويل على الهيئات الأخرى أو غيرها من الممارسات التى توجه القرارات التربوية.

ويؤكد البحث الموقفى على اشتراك المعلمين فى المشكلات التى تمثل أهمية خاصة بفصولهم الدراسية وهو بهذا يهدف أساسا الى تنمية المعلمين وتدريبهم ورفع مستوى أدائهم في أثناء عملهم، ويجرى البحث الموقفى عادة بمعرفة شخص يشعر بالحاجة الى نتائج البحث ليطبقها عمليا فى الفصل المدرسى. ومع أن طرق البحث المتبعة فى البحث الموقفى لا تختلف عن نظيرتها فى البحوث الأخرى فان البحث الموقفي يركز على مشكلات الفصول الدراسية أكثر من تركيزه على الحصول على معلومات علمية تعنى علم التربية.

اعداد خطة مبدئية للبحث:

يجب أن تعكس الخطة المبدئية للبحث تصور الباحث وتفكيره بكل التفصيلات الممكنة. **ويجب أن تشتمل الخطة المبدئية للبحث على :**

١- مقدمة عامة يوضح فيها الباحث موضوع البحث صورة عامة ومدى اهتمامه به كما يبين أهمية البحث وما سيضيفه من جديد الى الميدان.

٢- تحديد الأهداف أو الفروض.

٣- بيان أدوات البحث والقياس المستخدمة.

٥ - بيان الأسلوب أو الطريقة التى سيستخدمها الباحث فى بحثه أى أسلوب البحث وما اذا كان وصفيا أو تجريبيا أو مقارنا.

٦- طريقة تحليل المعلومات والبيانات التى سيحصل عليها الباحث.

يضاف إلى هذه الخطة عند انتهاء البحث بعض الجوانب الأخرى الرئيسية وتشمل:

١- تفسير نتائج البحث.

٢- أهم التوصيات التى يقترحها الباحث وأهم المشكلات التى يثيرها البحث والتى تحتاج دراستها لبحوث أخرى تالية.

أدوات البحث التربوى ومجالاته

يجب على الباحث أن يستخدم أدوات معينة للحصول على بيانات معينة تتعلق بمشكلة معينة لبحث معين، واذا كان الأمر كذلك وجب على الباحث أن يصمم الأدوات والأساليب المختلفة التى تصلح لجمع بيانات متنوعة تتناسب مع طبيعة كل بحث من البحوث المختلفة.

وعلى العموم فإننا يمكن أن نتحدث عن أهم أدوات البحث التربوى على الوجه التالى:

الاستفتـــــاء

الاستفتاء وسيلة للحصول على اجابات عن عدد من الأسئلة المكتوبة فى نموذج يعد لذلك يقوم المجيب بملئه بنفسه.

أنواع الاستفتاء:

يمكن تفسيم الاستفتاء الى ثلاثة أنواع على أساس تحديد الاجابة وعدم تحديدها.

١- الاستفتاء المقيد:

وفى هذا النوع يتاح للمستفتى فرصة اختيار اجابة من بين اجابتين أو عدة اجابات:

مثل: هل تشعر بالخجل عندما تتحدث أمام جمهور غفير   نعم/لا

٢- الاستفتاء المفتوح:

وفى هذا النوع يجيب المسئول بحسب أرائه وما يقدم له من أسباب، ومن خصائص هذا النوع ان اجاباته تجيء متنوعة تنوعا واسعا يجعل تفريغها وتبويبها عملية صعبة ولكن بعض الباحثين قد يضطرون إلى الاستعانة به كخطوة أولى نحو تصميم الاستفتاء المقيد الذى تقتضيه خطط بحوثهم.

٣- الاستفتاء المقيد المفتوح:

يحتوى على أسئلة تصحبها اجابات متعددة يختار المجيب واحدة منها يكتب بحرية ويحدد اجابته ويبدى الأسباب المتعلقة بذلك.

قواعد وضع الاستفتاء:

يقتضى على الباحث الالتزام بقواعد عدة عند المبادرة لوضع عناصر استفتاء بحثه - ومن هذه القواعد:

١- أن تكون عناصر الاستفتاء واضحة.

٢- أن تكون كلماته ذات معان دقيقة.

٣- أن تكون عباراته مرتبة ومسلسلة وغير معقدة.

٤- تجنب الكلمات التى لا وظيفة لها أو الكلمات المكررة.

٥- تجنب الأسئلة التافهة التى لا تؤثر اذا ما استغنى عنها.

٦- أن تكون الاجابات المقترحة سهلة وبسيطة.

٧- تجنب الأسئلة الإيحائية.

٨- صياغة الأسئلة التى يمكن الاجابة عليها باشارة توخيا للسهولة والبساطة، والسرعة قدر الامكان.

٩- تجنب الكلمات التى تحتمل معانى وتفسيرات مختلفة.

المقابلـــــة

المقابلة هى وسيلة للحصول على الاجابات على عدد من الأسئلة يلقيها الباحث على المجيب المقابل له وجها لوجه، ويقوم الباحث بتسجيل الاستجابات التى يحصل عليها فى النموذج المعد لذلك، ويجب أن يكون للمقابلة هدف.

- أنواع المقابلـة :

يمكن تصنيف المقابلات على أساس الهدف الذى تسعى لتحقيقه إلى أربعة أنواع:

١- المقابلة المسحية : وهى تستخدم للحصول على معلومات وبيانات من الأشخاص فى ميادين تخصصهم وعملهم، ويشيع هذا النوع من المقابلة فى الاقتراع السياسى وقياس الرأى العام كما يستخدم فى مسح الاتجاهات نحو البرامج التربوية أو هيئات التدريس بالمدرسة أو تحديد آراء المدرسين نحو السياسة التعليمية أو تجميع بيانات ومعلومات عن مشكلات أخرى قد تؤثر فى السياسة التعليمية أو أتخاذ القرارات الهامة.

٢- المقابلة الشخصية : تهدف الى فهم مشكلة معينة وتقصى الأسباب التى أدت إلى تفاقمها بحالتها الراهنة وخطورتها.

٣ - المقابلة العلاجية : تهدف الى مساعدة الشخص على فهم نفسه على نحو أفضل ووضع خطة لعلاجه وهذا النوع من المقابلة يهدف الى علاج العوامل المسببة أو تخفيفها.

٤- المقابلة التوجيهية أو الارشادية: وتهدف الى تمكين الشخص الى أن يفهم مشكلاته الشخصية والتعليمية والمهنية على نحو أفضل وأن يعمل خططا سليمة لحل هذه المشكلات. وأهم هذه الأنواع فى الحقل التربوى النوع الأول على الرغم من وجود بعض مشكلات البحث التى تتطلب استخدام الأنواع الأخرى من المقابلة.

الفرق بين المقابلة والاستفتاء:

على الرغم من أن المقابلة والاستفتا يعتمدان اعتمادا كبيرا على صدق

التقارير اللنظية الا أن هناك فروقا وهامة بين الطريقتين ويمكن توضيح أهم الفروق بينهما فيما يلى:

١- الاستفتاء أقل تكلفة من المقابلة الشخصية، فتطبيق الاستفتاء يحتاج لمهارة أقل من المقابلة. بل أنه يمكن ارسال الاستفتاء بالبريد أو تطبيقه على أفراد العينة من نعليمات قليلة جدا.

٢- ان المجيبين على الاستفتاء قد يجدون ثقة أكبر فى أنفسهم من حيث أنهم غير معروفين للباحث وعلى هذا يشعرون بحرية أكبر فى التعبير عن أرائهم.

٣- يصلح الاستفتاء للتطبيق على من نالوا قسطا ملحوظا من التعليم، ولما كانت نسبة كبيرة من الأميين فى مجتمعنا فإن المقابلة الشخصية هى أنسب وسيلة لجمع معلومات عنهم.

٤- وللمقابلة ميزة أخرى وهى أنها تتيح فرصة أفضل من الاستفتاء للكشف عن البيانات التى تتصل بموضوعات معقدة أو مثيرة للانفعال أو لتقصى العواطف التى تكمن وراء رأى عبر عنه صاحبه.

٥- ويمكن كذلك تشكيل الجو الاجتماعى في المقابلة الشخصية وهى تفضل الاستفتاء فى كونها تسمح للفرد بأن يعالج بعض الضغوط الاجتماعية التى يخضع لها سلوك المجيب فى الحياة.

الاختبـــارات

١- يستخدم الباحثون فى جميع بياناتهم بالاضافة الى الاستفتاءات والمقابلات الشخصية أدوات أخرى، ومن أكثرها شيوعا الاختبارات ومقاييس التقدير المتدرجة والمقاييس السوسيومترية وغيرها.

٢- ولقد وضع الباحثون فى المجال التربوى والنفسى والاجتماعى مئات من هذه الأدوات، كما أن كثيراً من الباحثين يصممون بعض هذه الأدوات بأنفسهم.

٣- وتستهدف بعض هذه الأدوات قياس القدرات العقلية العامة كاختبارات الذكاء والاستعدادات العقلية الخاصة كالاختبارات التى تقيس القدر: اللغوية والقدرة

اليدوية والقدرة المكانية والقدرة الميكانيكية والقدرة الكتابية والقدرة على الاستدلال والقدرة الفنية والقدرة الموسيقية.

٤- ويستهدف البعض الآخر قياس مستوى التحصيل سواء كان ذلك فى صورة معلومات أو مهارات كاختبارات التحصيل المقننة في العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية واللغات وغيرها من المواد الدراسية.

٥- وعلى الرغم من أن هذه الاختبارات سواء كانت تقيس استعدادات عقلية أو معلومات تكشف وتحدد لنا مستوى الأداء والتحصيل الراهن للأفراد موضع الدراسة الا انها تمكن الباحث من التنبؤ باستعدادات الأفراد للنجاح فى مجالات معينة.

٦- كما يتوفر فى مجال البحوث التربوية والنفسية مجموعة أخرى من الاختبارات والأدوات التى تقيس ميول الأفراد نحو ألوان النشاط التعليمى وأنواع المهن المختلفة.

٧- وتتوافر أيضا اختبارات تقيس الاتجاهات الاجتماعية أى انها تحاول أن تتعرف على أنماط استجابات القبول أو الرفض ازاء موضوعات اجتماعية معينة كما أن هناك أدوات لقياس القيم التى يعتبرها بعض الباحثين تجمعات تنتظم حولها الاتجاهات المختلفة.

٨- وهناك مجموعة أخرى من الأدوات والاختبارات تستهدف قياس توافق الفرد مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه، كما تستهدف قياس مقومات الشخصية على اختلافها.

٩- والاختبارات التربوية والنفسية أدوات صممت لوصف وقياس عينة من جوانب معينة للسلوك الانسانى وقد تستخدم الاختبارات وما تسفر عنها من أوصاف موضوعية مقننة للسلوك، موضوعة فى صور كمية كأساس للمقارنة بين شخص وآخر وبين شخص وجماعة باعتبارها اطاراً مرجعيا أو معياراً أو بين جماعة وجماعة أخرى.

مجالات البحث التربوي*

يجب منذ البداية أن يتضح لنا الفرق بين البحث التربوى ككل والبحث فى مجالات البحوث التعليمية، ويمكن أن نوضح ذلك فيما يلي:

أولا : يتضمن مجالات البحث التربوى ككل مجالات متعددة تبعا لتعدد المؤسسات ذات الوظيفة التربوية فمنها مثلا:

١- البحوث التعليمية التى تتصل بعمل المدارس ومعاهد التعليم على مختلف أنواعها ومستوياتها.

٢- البحوث التى تتصل بعمل المؤسسات التربوية العديدة الأخرى مثل الأسرة ووسائل الاعلام المختلفة والجماعات والمؤسسات الدينية وجماعات رعاية الشباب.

٣- البحوث المسئولة عن ثقافة الطفل وعن العمل أو غير ذلك.

ثانيا: وتتضمن مجالات البحوث التعليمية مجالات متعددة ومتداخلة ذلك لأنها تتناول العملية التعليمية من جميع جوانبها وبجميع عواملها وعلى جميع مستوياتها فهى تتناول:

١- التعليم الابتدائى والمتوسط والثانوى وفى كل مستوى من هذه المستويات تتناول المقررات والطرق والكتب والوسائل والمناشط والعلاقات وأساليب التقويم وجميع ما يؤثر فى تعليم التلاميذ إيجابيا أو سلبيا.

٢- القائمون على أمور التعليم والمؤتمرون فى هذه الأمور بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ومن بين هؤلاء المعلم والناظر والمشرف وجميع أفراد سلسلة القيادات التربوية التى تبدأ بالمدرسة وتعرج الى المنطقة والوزارة وغيرها من الهيئات التشريعية أو التنفيذية ذات الصلة بشئون التعليم.

٣- الخدمات التى تقدمها المدرسة للطالب سواء أكانت تعليمية أم ترفيهية أو صحية أو ثقافية الى غير ذلك.

٤- البحوث التى تتناول إعداد المعلمين والقيادات التربوية والشئون المالية.

---

* د. عبد الغنى النورى - أساسيات البحث التربوى - مكتب التربية العربى لدول الخليج.

أمثلة لبعض الأبحاث التى يمكن اجراؤها
فى بعض مجالات البحث التربوى

يتضمن البحث التربوى مجالات متعددة من أهمها:

١- الأهداف التربوية
٢- المقررات الدراسية
٣- النشاط التربوى
٤- طرق وأساليب التدريس
٥- الكتب الدراسية
٦- وسائل التكنولوجيا التعليمية
٧- الادارة التربوية
٨- الاشراف الفنى
٩- أساليب ووسائل الامتحانات والتقويم
١٠- اعداد القوى العاملة وتوفير احتياجات التنمية الاقتصادية والقومية
١١- رفع كفاية المعلمين وتدريبهم
١٢- تمويل التعليم وتكلفته
١٣- الأولويات التعليمية
١٤- الفاقد التعليمى وأسبابه وعوامله
١٥- دراسة المتعلمين وخصائص نموهم والفروق الفردية بينهم
١٦- عملية التعليم وكيفية توفير ظروف أفضل لأهداف تعليم أكثر فاعلية وأبقى أثرا.
١٧- التصميم الهندسى للبناء المدرسى

البحوث التربوية الفردية والجماعية

أولا: البحوث التربوية الفردية:

هى تلك البحوث التى يقوم بها الأفراد تحت ضغط دوافع معينة وعلى سبيل المثال:

١- الأبحاث التربوية التى تجرى فى كثير من كليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين

للحصول على درجة علمية أو الماجستير أو الدكتوراة.

والغرض الأساسى من هذه البحوث - بالاضافة الى الحصول على الدرجة العلمية - اعداد الباحث الذى يستطيع أن يقوم منفردا أو منضماً الى جماعة من الباحثين باجراء البحث العلمى التربوى.

٢- البحوث التى يجريها أعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات والمعاهد السابقة لأغراض مختلفة فى مقدمتها بطبيعة الحال تقدم العلم والاستفادة من نتائج الدراسات فى الميدان بالاضافة الى الأغراض الخاصة مثل تقديم هذه البحوث ضمن الانتاج العلمى للراغبين فى التقدم لشغل وظائف أعلى في أماكن عملهم.

٣- البحوث التى تتطلبها الهيئات والمؤسسات والوزارات المعنية بشئون التعليم فتكلف بها افرادا، تحقيقا لمزيد من التقدم.

٤- البحوث التى يجريها بعض العلماء اشباعا لهوايتهم فى البحث العلمى وخدمة اوطانهم وقوميتهم.

ثانيا :البحوث التربوية الجماعية:

ونقصد بها البحوث التى يجريها فريق من المختصين متعاونين فيما بينهم، ومن ذلك نستطيع أن نرى أن هناك مستويات متعددة لهذا النوع من البحوث:

(١) ففى أدنى المستويات :

قد تتم هذه البحوث على مستوى جماعة صغيرة أو محددة ومن أمثلتها البحوث التى تجريها مجموعة صغيرة أو كبيرة من الباحثين الهواة أو داخل قسم من أقسام كليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين... الخ.

ويفرض هذا المستوى من البحث الجماعى على القائمين به تخطيطا وتنسيقا لبحوثهم فى حدود الأغراض التى يعملون من أجلها والامكانيات المتاحة لهم والحوافز المهيأة.

(٢) وهناك مستوى أعلى من البحث الجماعى :

وهو المستوى الذى تتم فيه البحوث التربوية الى مستوى الدولة ويتم هذا فى نطاق المراكز القومية للبحوث التربوية التى تنشئها وترعاها بعض الدول.

(٣)وهناك مستوى أعلى فى تخطيط البحوث وتنسيقها :

وهو المستوى الذى تتم فيه البحوث على مستوى مجموعة من الدول المتقاربة فى فلسفاتها وآمالها وظروفها ومن أمثلة هذا النوع ما يمكن أن يجرى من البحوث التربوية على مستوى الأمة العربية.

ثالثا : كيفية اجراء وكتابة واخراج البحث التربوى:

عند اجراء أى بحث يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عدة اعتبارات هامة منها الاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وكذلك توفر البيانات الاحصائية وأولويات هامة فى اختيار البحث وكذلك توفر العنصر البشرى والكفاءات القادرة على اجراء البحوث وتصميمها وكذلك توفر الأجواء المادية والنفسية الملائمة أمام الباحثين. وتوجد عدة ملاحظات يجب أن يراعيها الباحث عند اجراء وكتابة واخراج البحث التربوى.

ملاحظات عند اجراء البحث التربوى:

١- تحديد عنوان الدراسة المراد بحثها.

٢- وضع الهدف أو الأهداف المراد الوصول اليها من خلال البحث.

٣- تعيين الوسيلة التى ستتبع فى البحث. هل هى:

أ - جمع بيانات واحصائيات

ب - عمل استبيانات واستفتاءات

جـ - مقابلة عدد من المسئولين.

د - اكثر من وسيلة واحدة.

٤- وضع المعلومات التى تم جمعها فى شكل نقاط مختصرة ثم محاولة تحليلها.

٥- تقديم بعض الحلول المقترحة للنتائج التى أمكن التوصل اليها مع وضع امكانية الأخذ بها فى ضوء الامكانات المتوفرة.

٦- اذا كان الطابع السائد فى التقرير أو الدراسة طابعا كميا يجب اعطاء القارئ تفسيرا لما حدث مع اللجوء الى التفسير والتحليل الى اسلوب النسب المئوية، كأن تقول مثلا زاد عدد التلاميذ فى التعليم الابتدائى ومن (-) سنه كذا والى (-) سنة كذا .. بنسبة زيادة قدرها (....) لأن النسب أقرب الى الذهن من اعطاء الأرقام الكبيرة أو المطلقة.

٧- يجب ذكر المراجع والكتب المقتبس منها مع حصر المقتبس بين الأقواس ثم وضع اشارة الى أسفل الصفحة تدل على المصدر الذى استقيت منه المعلومات مع التقيد بالأمانة العلمية فى نقل المناسب والضرورى للدراسة.

ملاحظات عند كتابة البحث التربوى

تعتبر كتابة البحث التربوى من أهم مراحل البحث، وذلك أن كل المراحل السابقة وما صاحبها من اعداد فكرى ومادى تكون دون طائل اذا لم يتم كتابتها واخراجها فى الصورة والشكل المناسب.

ويتكون الهيكل العام للبحث من الأجزاء الرئيسية الآتية:

الجزء الأول :

الجزء التمهيدى : يسبق نص البحث عدة صفحات تمهيدية، ويراعى أن الأرقام لا تستخدم فى ترقيم صفحات الجزء التمهيدى من البحث، وانما يستخدم فى ترقيمها الحروف الأبجدية - أ ، ب ، جـ ، د ، هـ ، و ، ز ، ح ، ظ ، ى .. الخ. ولا تأخذ صفحة العنوان أى ترقيم، ويكتب الحرف الأبجدى بصفحة الشكر الأولى أسفل الصفحة ثم يستمر الترقيم بعد ذلك لباقى صفحات الجزء التمهيدى أعلى كل صفحة.

وتشمل صفحات التمهيد ما يلى:

١- **صفحة خالية** من أية كتابة.

٢- صفحة عنوان البحث: ويوضح بها عنوان البحث واسم مقدم البحث والجهة المقدمة لها البحث، وفى حالة ما اذا كان البحث مقدما لاستكمال مقرر معين أو للحصول على درجة علمية فانه يجب توضيح ذلك أيضا وكذلك تاريخ تقديم البحث.

ويلاحظ فى صفحة عنوان البحث أن تحتوى على معلومات بالترتيب الآتى:

أ - عنوان الرسالة.

ب - أسم الطالب كاملا

جـ - اسم الكلية والجامعة التى يقدم اليها البحث.

د - الدرجة العلمية التى يقدم البحث للحصول عليها.

هـ - اسم الأستاذ المشرف أو الأساتذة المشرفين على البحث. (فى حالة وجود اكثر من أستاذ مشرف).

و - السنة التى تمنح فيها الدرجة العلمية.

ويراعى فى كتابة هذه المعلومات أن تتوسط بين هامشى الصفحة ولا تستعمل علامات الوقف فيها، ويطبع العنوان فى حالة الرسائل باللغة الاجنبية ببنط كبير، واذا احتاج العنوان إلى اكثر من سطر تكتب عبارات العنوان على شكل هرم مقلوب مع ترك مسافتين بين كل سطر. وينبغى أن يخلو العنوان من الكلمات غير الضرورية أو الغامضة لأن العنوان الجيد هو الذى يصف بوضوح وتركيز طبيعة تقرير البحث.

٣- صفحة الشكر: ويلى صفحة العنوان مباشرة صفحة الشكر. وفى هذه الصفحة يوجه الباحث شكره وتقديره للأستاذ المشرف أو الأساتذة المشرفين على رسالته وغيرهم ممن قدموا للباحث توجيهات وارشادات أو تسهيلات فعالة تسوغ له أن ينوه بها، ولا يزيد هذه الجزء عن صفحة أو صفحتين عادة، ويراعى فى كتابة الشكر الابتعاد عن المبالغة وعن استخدام العبارات والاوصاف التى تتسم بالتطرف فى الثناء.

٤- التمهيد : وقد يتضمن شرح الأسباب والدوافع فى اختيار المشكلة موضوع

الدراسة والظروف المحيطة باجراء البحث ولفت نظر القارئ الى بعض جوانب القصور فى البحث ان وجدت مع توضيح اسبابها.

٥- **صفحة فهرس محتويات الرسالة** : وهى قائمة تتضمن الأجزاء والفصول والأقسام الرئيسية للبحث وأرقام الصفحات الخاصة بها، وتختلف تفاصيل هذه القائمة من بحث لآخر.

ويكتب عنوان كل فصل من فصول الرسالة والعناوين الفرعية التى تكتب الى الداخل تحت العنوان الرئيسى للفصل. كما يشار فى نهاية هذا الفهرس الى الملاحق وقائمة المراجع.

٦- **فهرس الجداول والرسوم والأشكال البيانية:** وفهرس الجداول عبارة عن قائمة تبين أرقام الجداول الموجودة فى البحث وأرقام الصفحات التى تظهر فيها وتعد هذه القائمة فى حالة كثرة الجداول فى البحث.

أما فهرس الرسوم والأشكال البيانية فعبارة عن قائمة يوضح لها عناوين الرسوم والأشكال البيانية التى تظهر بالبحث وأرقام الصفحات التى تظهر فيها وتوجد هذه القائمة فى حالة تعدد الرسوم والأشكال البيانية المستخدمة.

وفى كل الحالات تكتب الى ناحية اليمين رقم الجدول أو الشكل أو الرسم البيانى، أو الملحق، وفى وسط الصفحة يكتب العنوان كما هو مثبت فى صلب الرسالة، ويكتب جهة اليسار رقم الصفحة. وطبيعى أن تاتى أرقام الجداول أو الأشكال أو الملاحق فى الجهة اليمنى متسلسلة ١ ، ٢، ٣، ٤ ... الخ.

٧- **صفحة لقائمة الملاحق.**

٨- **صفحة لقائمة الرموز والوحدات والمصطلحات المستخدمة فى البحث.**

الجزء الثانى : الجزء الرئيسى للبحث ويتضمن :

١- **المقدمة : Introduction** وتتناول عرض المشكلة موضوع البحث عرضا وافيا يتضمن اعطاء معلومات كافية عن موضوع الدراسة وأهميته، كذلك الاشارة الى الأبحاث والدراسات السابقة التى لها علاقة بالمشكلة موضوع البحث وكذلك

تحديد الهدف من القيام بالبحث ومصادر البيانات التى استخدمت في البحث وأساليب وأدوات جمع البيانات.

وكذلك يذكر فى مقدمة البحث المنهج الذى استخدم فى اعداد البحث وأسباب اختياره لهذا المنهج مع وصف المراحل المختلفة للبحث.

ولابد أن يشعر القارئ بعد انتهاء المقدمة بأنه مهيئ تماما لفهم الغرض والتوضيح الذى يلى فى الأجزاء التالية لكيفية حل المشكلة.

٢- **صلب البحث** : ويتضمن كتابة البحث ذاته مع عرض الحقائق والنتائج والتعليق على مدى تحقيقها للفروض المقترحة، ويتم كتابة البحث ذاته فى شكل تقسيمات تختلف حسب حجم البحث، فقد يقسم البحث إلى اجزاء ثم الى ابواب ثم إلى فصول ثم إلى أقسام - وقد يقتصر على بعض هذه التقسيمات أو يكتفى بعناوين فرعية أو اعطاء أرقام لأقسام البحث. وعند اى مستوى من التقسيمات يجب مراعاة أن يكون العرض متسلسلا ومنطقيا ومرتبطا بحيث يخدم كل قسم الأقسام التالية ويعتبر مقدمة لها.

٣- **النتائج وتفسيرها: (تقديم الأدلة وتحليلها)**: ان عرض الأدلة وتحليلها يؤلف القسم الحيوى من البحث، لأنه يعين الباحث على التقدم فى بحثه ولا يمكن أن تعرض أسس عرض وتنظيم هذه الأدلة بسبب التباين الهائل فيها تبعا لطبيعة الدراسة ويمكن عرض الأدلة عن طريق الجداول والأشكال - والمناقشات، ويمكن تحليل هذه البيانات فى فصل واحد أو عدة فصول.

وينبغى أن يكون هناك فصل بين نتائج الدراسة وتفسير هذه النتائج ونعنى بالنتائج البيانات الملخصة.

ان تحليل البيانات يظهر الحقائق المهمة ويبين علاقاتها بعضها بالبعض ويعتبر استخلاص المعنى والدلالة من المعلومات أصعب طور فى البحث، واذا وجد أكثر من تفسير واحد لحقيقة معينة، فعلى الباحث ان يناقشها جميعها والا يقتصر نقاشه على التفسير الذى يفضله، واذا كانت نتائج البحث توافق دراسات أخرى أو تعارضها فيجب ان توضع كل التفسيرات المكنة لكل اختلاف عند شرح نتائج الدراسة.

٤- **التوصيات** ويتضمن هذا الجزء بيان نواحى التطبيق العملى لنتائج البحث كتحديد الدلائل العلمية المستقاة من نتائج البحث والتى يمكن التنبؤ بها والحالات المشابهة، كذلك اقتراحات بالقيام بدراسات تجيب على اسئلة ظهرت أثناء البحث ولم تستطع الدراسة ايجاد اجابة لها أو كانت خارج اطار الدراسة.

٥- **الملخص** وفى هذا الجزء يتم عرض المشكلة وطريقة اجراء الدراسة وأهم النتائج وتطبيقاتها بطريقة مختصرة، وذلك للتعرف على الدراسة دون الحاجة الى الرجوع للتفصيلات السابقة.

ان فصل الملخص والخاتمة هو أكثر اقسام البحث قراءة، لأنه يلخص باختصار كل المعلومات التى قدمت فى الفصول السابقة، ثم ان هذا الفصل يعطى القارئ أهم التفاصيل عن الدراسة. وعلى هذا فان أغلبية القراء يمعنون النظر فى الخلاصة أولا - ليكونوا فكرة عن المشكلة ثم يحددوا فائدتها أو عدم فائدتها لهم، فاذا أثارت الدراسة اهتمامهم فانهم يقرءون الاجزاء الأخرى فى تفصيل قبل تقبل نتائج البحث.

الجزء الثالث : المراجع والملاحق :

١- يمثل هذا الجزء نهاية البحث حيث يتم تسجيل جميع المصادر التى استخدمت فى البحث مباشرة، أو مصادر المادة العلمية التى ترتبط بموضوع البحث سواء كانت مصدرا رئيسيا مباشراً أو غير مباشر.

٢- ويمكن للباحث أن يصنع لنفسه تصنيفا مقبولا مسترشداً ببعض التصنيفات المستخدمة عادة مثل التصنيف الى الكتب، والدوريات، والتقارير والرسائل غير المنشورة ومراجع عامة متنوعة أخرى. وترتيب المراجع ترتيبا ابجديا تحت كل قسم، ويعمل قائمة بالمراجع العربية فى أبجدية مستقلة عن قائمة المراجع الأجنبية، ويعطى لكل قائمة عنوانا، مثل المراجع العربية والمراجع الأجنبية.

٣- ويتم تسجيل هذه المراجع فى شكل قائمة يوضح بها اسم المؤلف واسم المرجع واسم الناشر وتاريخ النشر ومكانه.

كذلك يشتمل البحث على ملاحق خاصة باحصائيات أو وثائق أو قوانين أو

الاستمارات الاحصائية المستخدمة فى البحث أو أى معلومات أخرى يتضمنها البحث والتى قد يؤدى ايضاحها فى صلب البحث الى قطع تسلسله أو الخروج عن اطاره.

وتختلف صيغة كتابة المعلومات فى قائمة المراجع عن الصيغ المستخدمة فى كتابة الهوامش.

ملاحظات عند اخراج البحث التربوى

توجد مجموعة من القواعد من الواجب مراعاتها عند اخراج البحث التربوى نذكر أهمها فيما يلى:

١- عدم استخدام العبارات الرنانة فى الجزء التمهيدى فيما يتعلق بالتعبير عن الشكر وكذلك عدم الاسراف فى استخدام الصفات.

٢- يجب ان تظهر عناوين الأجزاء والأبواب فى الفصول فى الفهرس بنفس الألفاظ التى تظهر بها فى طلب البحث دون أى تغيير أو أخطاء ، وكذلك الحال بالنسبة لفهرس الرسوم البيانية والجداول.

٣- الابتعاد عن الأخطاء الاملائية والنحوية والتى قد تسبب الفهم الخاطئ.

٤- التأكد من عدد النسخ المطلوبة للجهة المقدم اليها البحث.

٥- مراعاة قواعد التنسيق أثناء كتابة البحث.

٦- مراعاة القواعد الخاصة بترقيم الصفحات ، بحيث يبدأ ترقيم صفحات البحث من الصفحة الأولى من صلب البحث سواء كانت من المقدمة أو من الباب الأول أو غيره حسب تقسيمات البحث.

٧- مراعاة القواعد المتعلقة باستخدام الاختصارات والمصطلحات واللغات الأجنبية، فيجوز استخدام بعض الاختصارات المتعارف عليها فى المواد العلمية مثل : كم = كيلومتر، مج = مليجرام... الخ . كذلك يجوز استخدام بعض الكلمات الأجنبية

الشائع استخدامها أيضا فى اللغة العربية مثل كلمة "كالورى" التى تعنى السعر الحرارى.

كذلك يجوز ترجمة بعض المصطلحات الى اللغة العربية مع ذكر الأصل الأجنبى للمصطلح لتوضيح المعنى أو فى حالة عدم الاتفاق بعد على ترجمة موحدة للمصطلح باللغة العربية، وهنا تلى الترجمة الأصل الأجنبى أثناء الكتابة او أن تذكر فى ملحوظة هامشية.

٨- مراعاة قواعد العد فى صلب البحث.

٩- مراعاة قواعد استخدام الملاحظات الهامشية :

أ - وتستخدم الملاحظات الهامشية أما لذكر مصدر معين اعتمد عليه الباحث فى كتابة عبارة أو الحصول على رأى أو فكرة أو شرح او التعليق على موضوع معين يخشى معه الباحث قطع تسلسل الموضوع وتشتت أفكار القارئ اذا ما ذكر فى صلب البحث.

ب - كذلك تستخدم الملاحظة الهامشية عندما يراد احالة القارئ الى مواضع أخرى في البحث وأخيراً قد تستخدم الملاحظات الهامشية للشكر والتقدير.

جـ - يكون لكل ملاحظة هامشية رقم، وقد تتسلسل هده الأرقام فى كل صفحة أو قد تتسلسل على مستوى البحث كله، ويكتب رقم الملاحظة الهامشية اعلى العبارة المشار اليها وتكتب الملاحظات الهامشية فى نهاية الصفحة التى توجد بها الأرقام الخاصة بها بعد مد خط أفقى يفصل بين صلب البحث والملاحظات الهامشية.

١٠ - مراعاه القواعد المتعلقه باستخدام المراجع فأن ذكر المراجع التى استعان بها الباحث فى اعداد بحثه سواء بطريق مباشر أو غير مباشر تزيد من جدية البحث لما تعنيه من الاطلاع والتعرف على البحوث السابقه والمواد العلميه المتعلقة بمضوع البحث

١١ - مراعاة قواعد الاقتباس والتى من أهمها

أ - توضع العبارات المقتبسة اذا كانت لاتزيد عن أربعة اسطر بين علامة تنصيص "شولتين" مزدوجتين "مع كتابة رقم الملحوظة الهامشية للمصدر فى نهاية العبارة..." .

ب - اذا كانت العبارة المقتبسة اكثر من أربعة اسطر فيجب أن تكتب بطريقة تميزها عن باقى سطور البحث.

جـ - يوضع عدد من النقط قبل العبارة المقتبسة فى حالة عدم بداية الاقتباس مع بداية فقرة جديدة من المرجع وكذلك فى حالة عدم انتهاء العبارة المقتبسة مع الفقرة.

د- يجب وضع بعض النقط مكان الجمل أو العبارات التى يتم حذفها من الفقرات المقتبسة

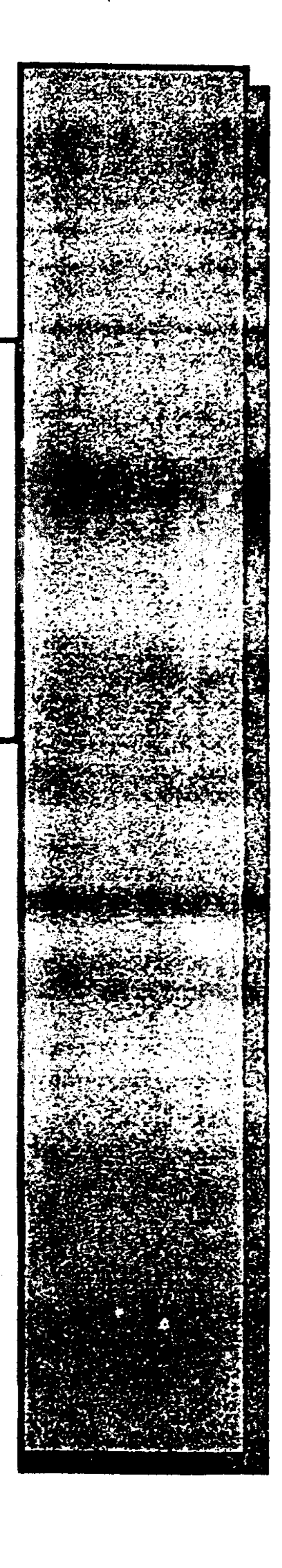
هـ - فى حالة استخدام ايضاح قصير ضمن سطور الفقرة المقتبسة. فانه يجب كتابة هذا الايضاح بين قوسين ركنيين [..........] على أن يتم ذلك فى أضيق نطاق.

و - اذا كان الاقتباس من مرجع أجنبى فانه قد يتم الاقتباس باللغة الأجنبية مباشرة أو قد تترجم الفقرات المقتبسة حرفيا وتطبق عليها نفس القواعد السابقة.

الهوامش

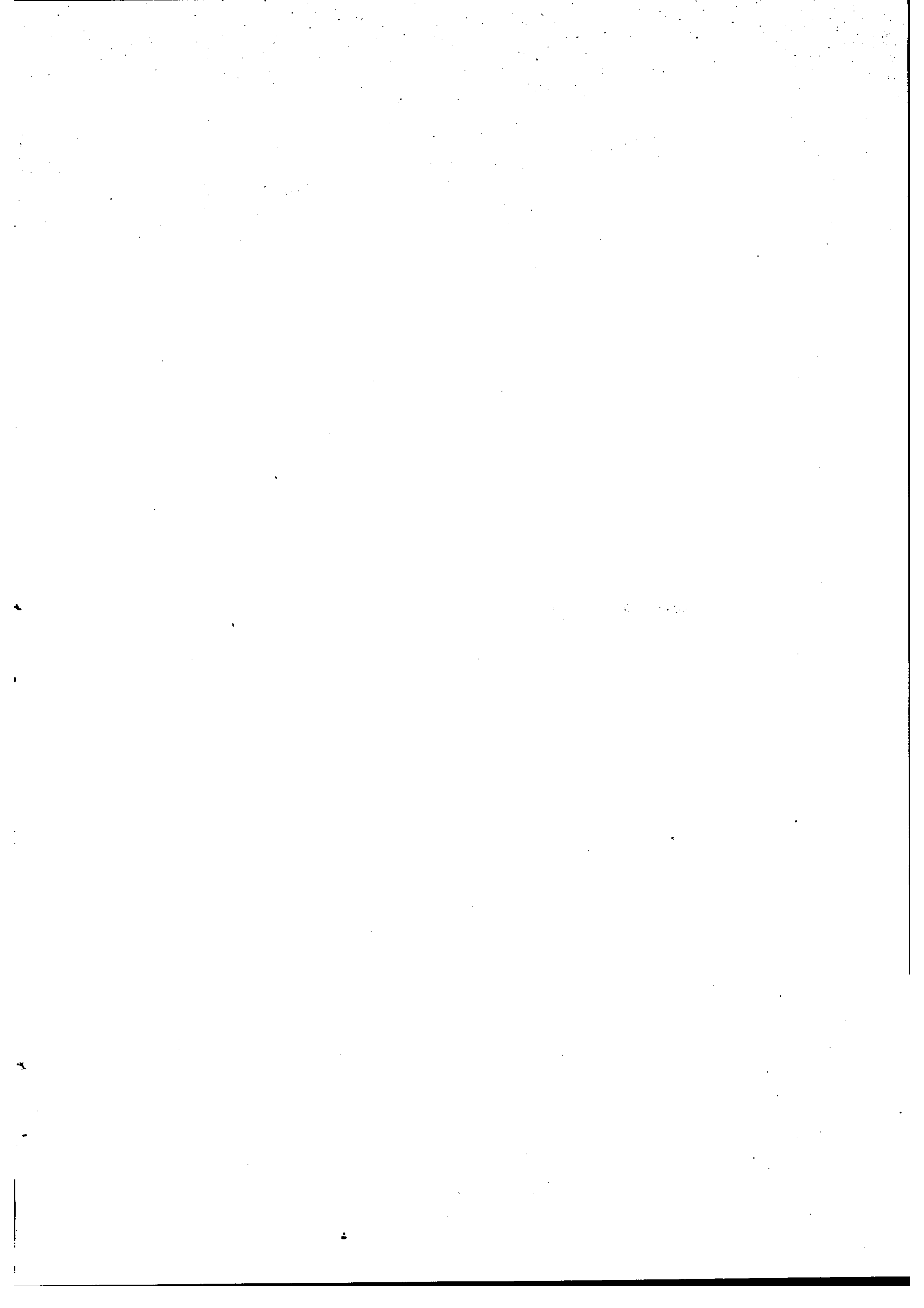
تعتبر هوامش البحث دليلا على مدى دقة الباحث وعنايته بتوثيق مادة بحثه حسب الأصول العلمية المرعية. فالملاحظ بصفة عامة قصور طلاب الدراسات العليا فى هذا الجانب.

وهناك عدة طرق معروقة لكتابة الهوامش من أهمها كتابة الهوامش مسلسلة لكل البحث مع وضع الهوامش كلها فى آخر البحث أو كتابتها مسلسلة لكل فصل من فصول البحث على حدة، مع وضع هوامش كل الفصول فى آخر البحث أو وضع الهوامش مسلسلة عقب كل فصل من فصول أو وضع الهوامش فى أسفل كل صفحة على حدة. وهذه الطريقة الأخيرة هى أشيع الطرق استخداما لسهولتها العملية ولتوفيرها كثيرا من الجهد والوقت لا سيما فى حالة ادخال تعديلات عليها.



الفصل الثانى

من مناهج البحث التربوى



المنهج الوصفـــى

هو أحد المناهج المستخدمة فى معالجة الموضوعات التربوية بصفة عامة، سواء فى مجالات التربية أو فى مجالات علم النفس وفروعه.

ويعرف المنهج الوصفى بأنه المنهج الذى يعتمد على جمع المعلومات والبيانات عن الظاهرة أو المشكلة بوضعها الراهن او حالتها وواقعها.

والمنهج الوصفى، يقوم على وصف ما هو كائن مع جمع البيانات وتصنيفها وتبويبها ومحاولة تفسيرها ومعرفة الظروف التى توجد بينها.

وكثيرا ما يقترن الوصف بالمقارنة حيث يستخدم فى البحث الوصفى أساليب القياس والتصنيف والتفسير إذ أن القيام بمجرد الوصف لما هو كائن أو حادث لا يشكل جوهر عملية البحث الوصفى ولكن ينبغى تنفيد البيانات وتحليلها واستخراج استنتاجاتها ذات الدلالة والمغزى بالنسبة لمشكلة البحث.

أهداف المنهج الوصفى:

من أهم أهدافه محاولة حل المشكلات التربوية المعاصرة وذلك من واقع فترة زمنية معينة وفى حدود مكانية معينة.

أدوات المنهج الوصفى:

للمنهج الوصفى ادوات متعددة، من بينها:

- الملاحظة، ملاحظة الواقع من خلال الرؤية أو الزيارة الميدانية أو الممارسة الفعلية أو الظروف.
- القراءة، والاطلاع، والرجوع إلى المصادر الرئيسية والثانوية والفرعية.
- جمع البيانات اللازمة من مصادرها الأصلية أو البديلة أو الممثلة لها.

كيف يتم استخدام المنهج الوصفى؟ (خطواته):

يتم ذلك من خلال إتباع الخطوات التالية:

أولا: جمع المعلومات والبيانات جمعاً شاملاً ودقيقاً من واقع الحاضر وظروفه على أن يتم ذلك بأدوات وبطريقة مناسبة لطبيعة البحث.

ثانيا: تصنيف هذه البيانات وتلك المعلومات أو تبويبها طبقا لطبيعة البحث.

ثالثا: تحليل البيانات من خلال ظروفها ومعطيات الواقع.

رابعا: تفسير البيانات فى ضوء الظروف واستخلاص النتائج أو الوصول الى استنتاجات ذات دلالة بمشكلة البحث.

كذلك ينبغى أن لا يكون الباحث مجرد جامع للمعلومات فحسب وإنما يحرص على أن تكون بياناته دقيقة ومصنفة بحيث تؤدى إلى تحقيق الهدف من البحث والوصول إلى غاياته ومراميه.

أنماط أو أنواع الدراسات الوصفية :

من هذه الأنماط أو الأنواع، الدراسات الآتية:

(أ) الدراسات المسحية : وهى دراسات شاملة لعدد كبير من الحالات، يمكن استخلاص بيانات منها تصدق على المجتمع بصفة عامة.

ومن الأساليب التى تستخدم فى الدراسات المسحية:

١. تحليل العمل والممارسة

٢. تحليل المحتوى وتنظيماته.

(ب) دراسات العلاقات المتبادلة ومنها :

(١) دراسة الحالة وتستخدم كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات وكذلك لاختبار فرض من الفروض.

(٢) الدراسات السببية/العلية/المقارنة : وهى دراسات تحاول الوصول الى اجابات عن مشكلات البحث من خلال دراسة وتفسير العوامل والظروف المرتبطة بالجوانب المختلفة للمشكلة وذلك بدراسة واقع هذه المشكلة.

(ج) دراسات النمو والتطور:

ويقصد بها نمو المعرفة وتطورها (أو الإدراك أو المهارات أو الخبرات أو ملاحظة السلوك) لدى الأفراد أو المنظمات فى مجالات التربية والتعليم فى مراحل أو فترات مختلفة، وهذه الدراسات تتناول الواقع المستمر، ويمكن استخدام الطريقة العرضية وكذلك الطريقة الطولية فى اجرائها، إذ يمكن استخدام الطريقة العرضية كدراسة استطلاعية للمشكلة ثم تستخدم الطريقة الطولية كتأكيد لها*.

بالاضافة إلى ما سبق ، نورد فى الصفحات التالية نموذجاً أخر للمنهج الوصفى.

البحث الوصفى:

البحث الوصفى هو اكثر انواع البحوث شيوعا وانتشارا، وان كان فى السنوات المتأخرة قد أخذ يفسح بعض المجال لمزيد من البحوث التجريبية

واذا كان البحث التاريخى يركز على ما كان، فان البحث الوصفى يركز على ما هو كائن الآن. وفى مجال التربية وعلم النفس يعرف البحث الوصفى بأنه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هى قائمة فى الحاضر بقصد تشخصيها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى.

ولا يقف البحث الوصفى - كما يبدو من التسمية - عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث، وإنما هو يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقارن ويقيم املا في التوصل الى تعميمات ذات معنى. بل ان بعض الابحاث الوصفية ينفذ من الحاضر الى المستقبل فيحاول ان يستخلص من دراسته لواقع الظاهرة تنبؤات بما يحتمل أن يؤول اليه امرها أو يتخذ بشأنها في مراحل تالية. وبالمثل فإن بعض الابحاث الوصفية تنفذ من الحاضر الى الماضى، لكنها عندما تفعل ذلك لا تقصد الماضى فى ذاته، وانما هى تحاول ان تزداد تبصرا بالحاضر عن طريق الرجوع الى الماضى، دون استغراق فيه.

كذلك فإن البحث الوصفى ليس وصفا كيف ما اتفق لظاهرة قائمة، وانما هو تشخصي علمى لها بقدر ما يتوافر من ادوات موضوعية، ثم تعبير عن هذا التشخيص برموز لغوية ورياضية مضبوطة وفق تنظيم محكم. ومن أجل هذا لابد

---

* د. عرفات عبد العزيز سليمان - الاتجاهات التربوية المعاصرة

للباحث ان يلتزم بعدد من الخطوات تتلخص فيما يلى:

(١)..... تحديد المشكلة.

(٢) ..... فرض الفروض

(٣) ..... تصميم اجراء البحث

(٤) ..... تحليل المعلومات وتفسيرها وصياغة نتائج البحث.

ويرى بعض الاخصائيين فى مناهج البحث التربوى ان فرض الفروض ليس ضرورة فى بعض الابحاث الوصفية ما دامت هذه الابحاث تقصد تشخيص واقع بالتعرف على عناصره والعلاقات المتضمنة فيه، ويفضل هؤلاء الاخصائيون ان يستبدل بالفروض اهداف يحددها صاحب البحث الوصفي فيستهدى بها فى جمع معلوماته.

أنواع البحث الوصفى:

يصدق تعبير البحث الوصفى على مجموعة من الأنواع تلتقى كلها على استقصاء الحاضر فى الأول والأساس. وفيما يلى احد التصنيفات الذى يحصر البحوث الوصفية فى اربع مجموعات هى:

(١) ..... الدراسات المسحية

(٢) ..... دراسة العلاقات

(٣) ..... الدراسات التطويرية

(٤) ..... الدراسات التتبعية

أولا: الدراسات المسحية:

الدراسات المسحية هى ذلك النوع من الاستقصاء الذى يتناول عددا كبيرا (نسبيا) من الحالات (مدارس تلاميذ، معلمين، وظائف، كتب، معدات، ابنية، مناهج، طرق تدريس، ... الخ)، بقصد تشخيص اوضاعها التى هى عليها او جوانب معينة من هذه الأوضاع، دون الاقتصار على حالة واحدة منها بالذات. وكثيرا ما نرى الدراسات المسحية تتجاوز تصوير الواقع فتحكم على مدى كفايته، وذلك على ضوء عدد من المقاييس او المعايير المتفق عليها، أو المقارنة بين هذا الواقع وبين تجارب بلد وأخرى. وأ[illegible] من هذا تذهب بعض الدراسات المسحية، بعد تشخيص

الواقع وتقييمه ، الى اقتراح الطرق والوسائل التى يتم بمقتضاها ادخال تحسين عليها ومثل هذه الدراسات الاخيرة يعد من أفضل الابحاث الوصفية من حيث الفائدة والوظيفة.

والدراسات المسحية تختلف فيما بينها من حيث مجالها أو سعة موضوعها. فمن الدراسات ما يمتد على أمة بأكملها، ومنها ما يقتصر على جزء من هذه الأمة، ومنها ما ينحصر أكثر من ذلك فى ولاية أو محافظة أو مدينة كبيرة. كذلك تختلف الدراسات المسحية فيما بينها فى عدد العوامل والجوانب التى تدرسها. ففى حين تركز بعض الدراسات على جانب أو عامل واحد. تتوسع دراسات أخرى فتشمل جوانب وعوامل متعددة فى الحالات التى تدرسها. ثم ان الدراسات المسحية تختلف فيما بينها فى اسلوب جمع المعلومات. ففى حين تعتمد بعض الدراسات على الاستفتاء، تفيد دراسات أخرى من الملاحظة الدقيقة أو المقابلات الشخصية أو من بعض الاختبارات والمقاييس المختلفة فى أن واحد. وفى حين تتناول بعض الدراسات المسحية كل حالات المجموعة موضوع الدراسة. تجد دراسات اخرى نفسها امام ضرورة الالتزام بأسلوب العينة الممثلة للمجموعة ... وهكذا .

وأخيرا فان الدراسات المسحية على انواع منها :

أ) المسح التعليمى

ب) تحليل الوظائف

ج) تحليل الوثائق (تحليل المحتوى)

د) مسح الرأى العام

وهذا التصنيف لا ينفى وجود تداخل بين الانواع الأربعة :

أ) المسح التعليمى:

تعطى الدراسات المسحية التعليمية الجوانب التالية او بعضها، منها :

١. الجانب التنظيمى والقانونى والادارى الخاص بالتعليم

٢. الجانب المادى والمالى

٣. خصائص العاملين فى التعليم من معلمين ومدرسين ومدراء ومشرفين فنيين وغيرهم ممن يوجدون فى سلم الوظائف التعليمية.

٤. احوال التلاميذ
٥. المناهج وطرق التدريس
٦. الجانب الاجتماعى والثقافى

ب) تحليل الوظائف:

ظهر هذا الأسلوب اصلا فى دنيا الأعمال والحكومة فى البلاد المتقدمة، ثم صار يستخدم في التربية للتعرف على مضمون الوظائف الادارية والفنية والكتابية وغيرها من الوظائف التعليمية، إذ بفضله يمكن جمع معلومات عن واجبات العاملين ومسئولياتهم والنشاطات الخاصة التى يقومون بها اثناء الخدمة، ومراكزهم، وعلاقاتهم داخل التنظيم الادارى، وظروف عملهم وطبيعة الامكانيات والتسهيلات المتاحة لهم. كذلك يمكن بفضل هذا الاسلوب دراسة وتحليل ثقافة العاملين ومؤهلاتهم وخبراتهم وتدريبهم ورواتبهم وما يتحقق فيهم من مستويات صحية وما يتصفون به من عادات وسمات فى الشخصية. وكثيرا ما يتجه التحليل الى تحديد مطالب العمل وظروفه، والمواصفات التى ينبغى ان تتوافر فى القائم به وله، وحتى يمكنه اداء هذا العمل بكفاءة ونجاح.

ج) تحليل الوثائق والمحتوى:

هذا النوع من الدراسة يشبه بدرجة كبيرة البحث التاريخى، ووجه الاختلاف هو ان الثانى وثيق الصلة بالماضى، فى حين ان الأول ينصب على قضايا الحاضر، ولقد حظيت البلاد التى تقدمت فيها البحوث التربوية بدراسات مسحية للوثائق الموجودة بها. وخلال سنوات متأخرة، وعلى وجه التحديد بعد منتصف القرن العشرين، اخذت الدراسات الخاصة بتحليل الوثائق التى تكتسب طابعا جديدا يرتفع عن مجرد كونها عملية شكلية أو سطحية أو آلية قوامها قراءة المادة المكتوبة او المطبوعة واحصاء تكرار عناصرها وفق التصنيف المحدد لها. وهذا الطابع الجديد يتمثل فى الاهتمام بالمحتوى كتعبير عن ظواهر وعوامل اكثر عمقاً.

مثال ذلك البحث فى كتب المواد الاجتماعية للكشف عن الاتجاه نحو قوميات أو اقليات أو للتعرف على مضمونها القومى أو الأمنى، أو البحث فى الكتب المدرسية

بوجه عام عن قيم يرغب المجتمع فى تنميتها أو التخلص منها، الى غير ذلك من الدراسات التى يغلب عليها التحليل الكيفى - لا التحليل الكمى - للوثائق.

د) مسح الرأى العـام:

هذا اللون من المسح - مثل تحليل الوثائق - ظهر اول ما ظهر فى قطاعى السياسة والاقتصاد، وقصد من ورائه الوصول الى قرارات حكيمة، أو تصميم سياسات سليمة، أو التنبؤ باتجاهات شعبية معينة. فعن طريق هذا المسح يستطيع القادة السياسيون، أو رجال الأعمال، التعرف على رأى الناس ووجهات نظرهم فى الموضوعات التى يدرسونها أو يتهيأون لها أو يعدون المشاريع فيها.

ثانيا: دراسة العلاقات:

يرى بعض الباحثين ان الدراسات الوصفية ينبغى الا تقنع بمجرد جمع وتحليل اوصاف دقيقة عن سطح الظواهر، وانما تحاول أبعد من ذلك فتستقصى العلاقات بين الحقائق التى امكن جمعها من الظواهر موضوع البحث. ومن هنا ظهرت دراسات العلاقات كمستوى متقدم من الدراسات الوصفية. ويصنف بعض الباحثين هذا النمط من الدراسات الى ثلاثة انواع:

١- دراسة الحالات

٢- الدراسة المقارنة

٣- دراسة الارتباط

أ) دراسة الحالات:

تختلف دراسة الحالات عن الدراسة المسحية فى مساحة الموضوع الذى تدرسه، وعمق معالجته، وطبيعة عرضه. ففى حين تتجه الدراسة المسحية إلى التوصل الى معلومات عن عدد قليل من العوامل المتعلقة بعدد كبير من الوحدات (طلاب، مدرسين ، مدارس ....) تعكف دراسة الحالات على فحص شامل لعدد محدود من الوحدات الممثلة لصنف من الناس أو المجتمعات أو النظم أو الادوات. وفى حين تنشغل الدراسة المسحية بوصف دقيق لسطح الظواهر، تغوص دراسة الحالات فى العوامل والقوى المحددة لحركة أو سلوك او مضمون الوحدات التى تدرسها. فى

حين تقنع الدراسة المسحية بأقل عدد من أدوات البحث فى الكشف عن حقائق الظاهرة أو الظواهر التى تدرسها، تحرص دراسة الحالات على اصطناع القدر الكافى من الادوات التى تشخص الحالات من مناظير وزوايا مختلفة أو فى مواقف متعددة. وفى حين يغلب على الدراسة المسحية الأسلوب الكمى القائم على الارقام وما يتصل بها من دلالات وتحليلات احصائية يغلب على دراسة الحالات الاسلوب الكيفى الذى يعطى أوصافا لغوية تتضمن ثروة من المعلومات التى يقتصر الاحصاء عن التعبير عنها.

ب) الدراسة المقارنة للأسباب :

عندما يحاول العلماء استقصاء اسباب ظاهرة من الظواهر يفضلون عادة استخدام الطريقة التجريبية، وفيها يحددون الظروف ويسيطرون على جميع العوامل باستثناء متغير مستقل يبحثون اثره فى الظاهرة موضوع التجربة. ويرى العلماء ان الطريقة التجريبية هى أفضل طريق واصلحه لبحث الأسباب. ولكن هذه الطريقة لا تصلح لبحث اسباب كل الظواهر، وبخاصة فى مجال العلوم السلوكية. فالظواهر الاجتماعية والنفسية - كما نعلم - ذات طبيعة معقدة يصعب معها - في اكثر الاحوال - السيطرة على جميع العوامل المتحكمة فيها أو ضبط متغيراتها على نحو ما يفعل العالم الطبيعى فى المختبر. كذلك فان الطريقة التجريبية كثيراً ما تكون مكلفة للوقت والجهد والمال. كما تكون عماية غير اخلاقية. فليس من الاخلاق مثلا ان نعرض مجموعة من الاطفال لمواقف خاصة تؤدى بهم الى حالات عدم استقرار انفعالى أو نزعات جنوحية أو رغبة فى الاضطراب أو ضعف فى التحصيل الدراسى، كل هذا للكشف عما يسبب لهم هذه النتائج. من اجل هذا يستبدل الباحثون بالطريقة التجريبية طريقة الدراسة المقارنة لهذه الأسباب . وفيها تختار مجموعتان من الأطفال واحدة منها تتسم بالاستقرار الانفعالى واخرى بعدم الاستقرار، أو واحدة منها سوية واخرى جانحة، او واحدة منها جيدة التحصيل الدراسى فى مادة من المواد واخرى ضعيفة التحصيل فيها وهكذا ... تبعا لنوع الظاهرة المطلوب الاستقصاء عن اسبابها. وهكذا يمكن بطريقة الدراسة المقارنة لهذه الأسباب تحليل كثير من الظواهر النفسية والاجتماعية والعمليات الادارية، والتطبيقات والأساليب

التعليمية. ولقد قامت بالفعل دراسات كثيرة فى بلاد أخرى معتمدة على هذه الطريقة، منها

الفروق بين شخصية الأطفال الموهوبين وشخصية الأطفال العاديين والفروق فى التحصيل الدراسى بين تلاميذ مدرسة القرية ذات الصف الواحد وبين تلاميذ مدارس المدينة ذات الصفوف المتعددة، والعوامل المسببة لاختلاف التلاميذ فى التحصيل الدراسى في الرياضيات أو العلوم أو مواد اخرى.

ج) دراسة الارتباط::

يلجأ بعض الباحثين الى اساليب الارتباط فى وصف الظواهر وتحليلها، واستقصاء حدود العلاقات بين عناصرها. اذ تفيد هذه الأساليب فى التأكيد من العلاقة بين متغيرين وفى التعرف على مدى هذه العلاقة.

كذلك تفيد اساليب الارتباط فى تحليل السبب والنتيجة. كما ان اساليب الارتباط تفيد فى التنبؤ.

ثالثا: دراسة التطور:

يعنى هذا النوع من الدراسات بما هو أكثر من وصف واقع الظواهر القائمة والعلاقات بينهما. فيركز على التغييرات التى تحدث فيها على مدى زمنى معين وما يتصل بهذه التغيرات من قوى وعوامل. وسنعرض فيما يلى نوعين من هذه الدراسات هما:

أ - دراسات النمو　　　　ب - دراسات الاتجاه.

أ - دراسات النمو:

لقد افاد علم النفس فى الحصول على معلومات تتعلق بالنمو اللغوى والنمو العقلى، والنمو الانفعالى، والنمو الاجتماعى. فضلا عما يتعلق بالنمو الحركى والجسمى، من طريقتين من البحث تعرف احداهما بالطريقة الطولية والثانية بالطريقة العرضية. وكلاهما يعتمد على الملاحظة الدقيقة وما يتصل بها من تسجيل منظم. وفى الطريقة الطولية تتم ملاحظة وقياس حالات النمو الخاصة بمجموعة من الأطفال فى عمر واحد على مدى زمنى قد يكون سنة أو أكثر وقد يستمر عشرات من السنين المتتابعة. أما فى الطريقة العرضية فتؤخذ مجموعات من الأطفال فى اعمار مختلفة ثم تقاس حالات النمو فى كل عمر على حدة، ويتم ذلك كله فى وقت واحد.

المنهج التاريخــى

هو المنهج الذى يصف ويسجل ما مضى من وقائع وأحداث الماضى، ولا يقف عند مجرد الوصف وإنما يدرس هذه الوقائع والأحداث وتحليلها وتفسيرها على أسس منهجية علمية دقيقة بقصد التوصل إلى حقائق وتعميمات لا تساعدنا على فهم الماضى فحسب وإنما تساعدنا أيضاً فى فهم الحاضر بل والتنبؤ بالمستقبل.

والدراسة التاريخية تستلزم تناول مشكلات معينة وتحديدها فى وضوح ودقة وجمع المعلومات وتنظيمها والتحقق منها وإثبات صحتها واستخدام أسلوب فرض الفروض والتحليل والتفسير والتوصل الى نتائج تساعد فى فهم الحاضر وربطه بالماضى وكذلك التنبؤ بالمستقبل، وهذه جميعها تجعل من المنهج التاريخى منهجاً علمياً ومن المادة التى نتوصل اليها عن طريق هذا المنهج، مادة علمية.

أدوات أو مصادر المنهج التاريخى: منها :

- المصادر الأولية أو الأساسية. ممثلة فى :

- شهود العيان الموثوق فيهم.
- ثقاة الرواة الذين يروون الأحداث التاريخية.
- الآثار، المخلفات التاريخية، المخطوطات ، المطبوعات ، السجلات المكتوبة والمصورة.
- الوثائق ، التسجيلات الصوتية، الحكم ، الأمثال ، الأساطير، الذكريات.

المصادر الثانوية ممثله فى:

الروايات الـ د ولة عن آخرين [العنعنة] أشخاص أو مطبوعات.

شروط ينبغى مراعاتها فى المنهج التاريخى، من هذه الشروط :

- الدقة والصحة والأمانة الفكرية
- مراعاة كفاية الأدلة فى التوصل إلى النتائج والأحكام
- عدم التحيز للأهواء والناحية الذاتية.
- عدم التعصب العنصرى أو العقائدى.

أسس استخدام المنهج التاريخى:

من أساسيات هذا المنهج ما يأتى:

- اختيار موضوع البحث
- جمع المادة التاريخية
- عرض المادة التاريخية وتفسيرها
- نقد المادة التاريخية
- كتابة تقرير البحث

استخدامات المنهج التاريخى :*

من هذه الاستخدامات فى مجال التربية

- الدراسات المقارنة بين نظم التعليم فى فترات مختلفة فى الماضى (على سبيل المثال).

- الدراسات التتبعية أو التطورية فى أوضاع التعليم أو أنماط التربية على مدى عصور مختلفة ومدى التشابه والاختلاف وأسباب ذلك.

- الدراسات الفلسفية والاجتماعية فى عصور أو ازمنة متقاربة أو متباعدة.

وإلى جانب استخدام المنهج التاريخى فى العلوم التربوية والنفسية، قد يستخدم أيضاً - بدرجات متفاوتة - فى مجالات أخرى كالمجالات الاقتصادية والاجتماعية وكذلك العلوم الطبيعية والعسكرية وغيرها.

مزايا المنهج التاريخى :

من هذه المزايا:

- أن هذا المنهج يزود الباحث بالمعلومات والحقائق والمعرفة عن التراث الفكرى للإنسان.

- التأصيل الفكرى والتربوى لنشاط العقل البشرى وربطه بالبيئة والظروف الاجتماعية.

- إثراء المجال التربوى بجوانب المعرفة والإفادة من الماضى بما ينفع الحاضر.

---

* د. عرفات عبد العزيز سليمان - الاتجاهات التربوية المعاصرة

المنهج التجريبي

هو منهج يقوم بمعالجة موضوع معين أو عوامل معينة تحت شروط معينة للتحقق من أمر معين أو أمور معينة.

ويعتبر المنهج التجريبي من أدق انواع المناهج العلمية التى توضح العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع فيما يجرى من تجارب، وهو من المناهج المستخدمة فى المجالات التربوية والنفسية. وكما يفهم من منطوقه انه يخضع للتجريب أو المضاهاة بين شيئين أو موقفين (أو أكثر) بهدف إثبات حقائق معينة من خلال استخدام ضوابط حاكمة تؤكد فعالية التجريب من عدمه.

فإذا افترضنا (مثلا) وجود موقفين متشابهين فى جميع النواحى ثم أضفنا عنصراً معينا إلى أحد الموقفين دون الآخر فإن اى تغيير يحدث بعد ذلك بين هذين الموقفين يمكن ارجاعه إلى ذلك العنصر الجديد.

ومن هنا، فإن هذا المنهج يستخدم فى موقفين (أو مجالين) متماثلين تماماً فيما عدا إضافة جديدة إلى احدهما، كأن يجرى تجريب بين فصلين دراسيين من فصول المرحلة الابتدائية (على سبيل المثال) تدرس لغة اجنبية فى احدهما - إلى جانب اللغة القومية - بينما يقتصر تدريس اللغة القومية فقط فى الفصل الآخر ويراد معرفة مدى تأثير اللغة الأجنبية على مستوى أو أداء اللغة القومية واستيعاب

التلاميذ لها وإجادتهم لها، هنا نقول إن اخذ الفصلين: "فصل تجريبي" (وهو ما تدرس به اللغة الأجنبية) والثاني يقال له "فصل ضابط" (وهو الذي تدرس به اللغة القومية فقط).

شروط استخدام المنهج التجريبي :

يقوم المنهج التجريبي على أساس التجربة العلمية - بصفة خاصة - من أجل الوقوف على العلاقة السببية بين المتغيرات في عملية التجريب.

ومن شروط نجاح هذا المنهج في استخدامه ما يلي:

(١) أن تكون المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة متماثلين في جميع السمات والخصائص والظروف.

(٢) أن تكون المجموعتان مختلفتين في المتغير المستقل أو ما يضاف إلى احداهما من متغير غير موجود في الأخرى.

(٣) ضبط وتثبيت المتغيرات ذات التأثير في التجريب سواء منها ما يتصل بالأفراد أو بيئة ومناخ التجريب والظروف الطبيعية له وكذلك المتغيرات الخارجية الأخرى التي قد تؤثر في عملية التجريب.

(٤) توفر الصدق والثبات والموضوعية في استخدام المنهج التجريبي وذلك للحصول على بيانات صحيحة حتى لا تكون نتائجه معرضه للخطأ.

(٥) استخدام وسائل مناسبة للقياس القبلي (قبل التجريب) والقياس البعدي (بعد التجريب) لكل من المجموعتين، الضابطة والتجريبية.

(٦) من الأفضل، أن يكون التجريب على مجموعات أو اعداد كبيرة أو جماعات متعددة الأفراد بحيث تتحقق للمنهج التجريبي لغاية منه وليس الاقتصار على أعداد محدودة أو نماذج صغيرة لا تمثل المجتمع الأصلي للتجريب.

(٧) أن تكون ظروف التجريب قريبة - إلى حد كبير - من الواقع الملموس وليست الظروف المصطنعة حتى تكون لنتائجها قابلية أكثر عند التعميم أو التطبيق.

(٨) قد يتضمن التجريب أكثر من متغير سواء كان متغيراً مستقلا أو متغيراً تابعاً وفقاً لطبيعة التجريب ونوعه والهدف منه، وبالتالى فعلى الباحث مراعاة ذلك.

خطوات إجراء المنهج التجريبى

لكى يتم اجراء المنهج التجريبى، ينبغى تتابع الخطوات التالية:

أولا : التعرف على مشكلة البحث بالوسائل المختلفة والمناسبة لطبيعة المشكلة وظروفها.

ثانيا: وضع أو صياغة فرض أو فروض يحتمل - بعد اختبارها - صدقها أو خطأها وهذه الفروض بمثابة حلول مؤقتة أو مقترحة للمشكلة.

ثالثا: محاولة مناقشة الفروض وتفسيرها وتوقع نتائجها ومدى صلاحيتها لحل المشكلة.

رابعا: التماثل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما عدا المتغير الذى يوجد فى المجموعة التجريبية فقط وما قد يتبعه من متغيرات أخرى.

خامسا: إجراء عملية التجريب مع توافر الشروط والظروف المناسبة.

سادسا: عند ثبوت حقائق التجريب، يمكن تعميمها على نطاق واسع.*

بالاضافة الى ما سبق، نورد فى الصفحات التالية عرضا آخر للمنهج التجريبى.

---

* د. عرفات عبد العزيز سليمان - الاتجاهات التربوية المعاصرة.

البحث التجريبى

البحث التجريبى هو أحدث انواع البحث فى التربية وأكثرها دقة وربما كان اشدها صعوبة وتعقيدا. اذ يعنى هذا اللون من البحث اكثر من مجرد استعراض حوادث الماضى أو تشخيص الحاضر وملاحظته ووصفه، فيقوم فيه الباحث بالتوصل الى ما سيكون تحت ظروف مضبوطة. وعن طريق هذا الضبط الذى يتم فيه السيطرة على عوامل محددة فى الموقف. واطلاق عامل أو عوامل لبيان مدى تأثيرها فى متغير ما، والوصول الى نتائج يتم حسابها بدقة، يمكن التعرف على "كيف" و"لماذا" تقع حادثة معينة أو توجد حال من الأحوال.

لكن اكتشاف الأسباب ليس هو كل شئ فى العمل التجريبى اذ لابد للباحث وهو يحاول استقصاء الأسباب أن يستوفى شروطا وان يراعى خطوات بدونها يكون عديم القيمة. وهذه الخطوات وتلك الشروط هى:

(١) تحديد المشكلة وصياغة الفروض أو الفروض وتحديد المصطلحات والمتغيرات الأساسية والتعرف على الدراسات السابقة.

(٢) وضع خطة تجريبية تحتوى على:

أ) تحديد جميع المتغيرات غير التجريبية

ب) اختيار التصميم التجريبى المناسب

جـ) اختيار العينة

د) اختيار الأدوات التى تقيس نتائج التجربة أو ابتداع ادوات جديدة

هـ) تحديد الأساليب الاحصائية.

ز) تحديد المكان والزمان اللازمين للتجربة

(٣) اختصار المادة الخام التى جمعت على نحو يؤدى الى تقييم افضل للنتيجة المفترض وجودها، ثم تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة لتقدير دلالة النتائج ومدى الوثوق بها.

المشكلة والفرض فى التجربة:

يبدأ البحث التجريبى بتحديد مشكلة وتحليلها تحليلا دقيقا وبصياغة الفروض، ثم يصمم بعد ذلك موقف تجريبى مضبوط لاختبار صحة الفرضيات.

أن وضوح الفرض يعني تحديد عاملين وهما:

(١) المتغير المستقل

(٢) المتغير التابع

فالفرض فى هذه الحالة يقترح أن شرطا أو ظرفا سابقا (متغير مستقل) متصل بحدوث شرط أو حادث أو نتيجة أخرى (متغير تابع). ولاختبار صحة الفرض يختار الباحث موقفا أو يصنعه ثم يحاول ضبط كل الشروط فيما عدا المتغير المستقل الذى يستخدمه أو يتيح له فرصة العمل أو يحول دون ادائه. ثم يلاحظ ما يحدث للمتغير التابع نتيجة تعرضه للمتغير المستقل أو كف هذا عنه.

فالمتغير التابع هو الظاهرة التى تبدو أو تختفى كلما أدخل الباحث فى الموقف المتغير المستقل أو ازاله أو غير فيه. وهكذا يصبح المتغير المستقل هو العامل الذى يستخدمه الباحث عن قصد فى الموقف ويضعه تحت الملاحظة للتأكد من علاقته بالمتغير وتأثيره فيه. فقد يفترض احد الباحثين من أن الأطفال اذا وزع تدريبهم فى تهجى الكلمات (فى اللغة الانجليزية) على اوقات متقطعة سوف يصلون إلى مستوى اعلى فى التهجى مما اذا اعطى لهم هذا التدريب دفعة واحدة.

ففى هذا المثال يكون المتغير المستقل هو توزيع التدريب على التهجى ويكون المتغير التابع هو مستوى التهجى عند التلاميذ. ومثال آخر هو ما يفترضه احد الباحثين من أن المذاكرة الجماعية تؤدى الى مستويات أعلى فى التحصيل. فالمتغير المستقل هنا هو المذاكرة الجماعية والمتغير التابع هو مستوى التحصيل.

---

* د. عبد الجليل الزوبعى و د. محمد الغنام - مناهج البحث فى التربية - مكتب التربية العربى لدول الخليج

ضبط التجربة:

من أهم خصائص العمل التجريبي في مفهومه العلمي أن يكون عملا مضبوطا وضبط التجربة ليست بالأمر الهين، اذ انها لا تتمثل في مجرد أن يتحكم الباحث في احد المتغيرات ليرى اثره في متغير آخر، وانما يتمثل كذلك في الملاحظة المضبوطة وفي التعرف والسيطرة على المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في المتغير التابع سواء ما كان يتصل منها بأفراد التجربة أو بمادتها، أو بالاجراءات والأساليب التجريبية، أو بالظروف المتضمنة المحيطة بالتجربة.

فالباحث الذي يقوم بتجربة التهجي التي سبقت الاشارة اليها اذا لم يضبط اختيار كلمات التهجي ومقدار الوقت الذي يخصصه التلاميذ للمذاكرة واختيار العينة وتوزيعها على مجموعات متكافئة، قد يتوصل الى نتائج في مستوى تهجي الأطفال يصعب نسبتها الى تأثير المتغير المستقل (توزيع الوقت) نظرا لفعل المتغيرات الأخرى وعدم ضبطها في التجربة.

وقد يتساءل القارئ : كيف يستطيع القائم بالتجربة معرفة المتغيرات التي يمكن ان تؤثر في المتغير التابع؟ والاجابة هي أن الخبرة السابقة بالظاهرة موضوع البحث والتحليل الدقيق للمشكلة والاطلاع على الدراسات التجريبية السابقة قد تدله على هذه المتغيرات.

فالباحثون الذين قاموا بدراسات على سرعة القراءة الصامتة مثلا توصلوا الى متغيرات متصلة بها مثل الذكاء ، والسن ، والمحصول اللغوي والحالة الانفعالية، وحركة العين وسلامتها، والرغبة في القراءة وطبيعة المادة المقروءة ، ووضوح الحروف، وحجمها المطبوع، وطول السطور والعبارات ، وسهولة أو صعوبة الكلمات المقروءة الى غير ذلك مما ينبغي على الباحث الجيد في الموضوع أن يضعه في الاعتبار عند التجربة.

التصميم التجريبي :

يعد اختيار التصميم التجريبي من اخطر المهام التي تقع على عاتق الباحث عند قيامه بتجربة علمية، اذ ان سلامة التصميم وصحته هي الضمان الأساسي

للوصول الى نتائج موثوق بها. ومن المتفق عليه ان سلامة التصميم لها جانبان احدهما داخلى والآخر خارجي.

السلامة الداخلية للتصميم : تتحقق السلامة الداخلية للتصميم عندما يتأكد الباحث من أن العوامل الداخلية قد امكن السيطرة عليها فى التجربة بحيث لم تحدث اثرا فى المتغير التابع غير الأثر الذى احدثه المتغير المستقل بالفعل.

وهذه العوامل هى :

(١) **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة** : يحدث احيانا أن يتعرض افراد التجربة لحادث داخل التجربة او خارجها يكون ذا أثر فى المتغير التابع، وذلك بجانب الأثر الناجم عن تعرضه للمتغير المستقل.

(٢) **العمليات المتعلقة بالنضج** : تحدث فى افراد التجربة اثناء اجرائها تغيرات متعلقة بعمليات النمو البيولوجي والنفسى، مما يؤثر على استجابتهم.

(٣) **اجراءات الاختبار القبلي**: فالاختبار الذى قد يعطى للأفراد فى أول التجربة، ربما يكون فى ـــ ـ ـ خبرة تعليمية تؤثر فى هؤلاء الأفراد بحيث يغيرون استجابتهم فى الاختبار البعدى، بصرف النظر عما اذا كان قد ادخل فى التجربة المتغير المستقل أولا.

(٤) **ادوات القياس**: ان التغيرات التى تطرأ على ادوات القياس يمكن أن تؤثر فى النتائج، أو بعبارة أدق فى الدرجات التى يحصل عليها أفراد التجربة.

(٥) **الانحدار الاحصائى.**

(٦) **فروق الاختيار فى افراد التجربة** : تتطلب كثير من التجارب وجود مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة وقد يتم اختيار افراد المجموعتين دون مراعاة أو حساب الفروق بينهما، وعندئذ تتأثر نتائج التجربة بهذه الفروق مثلما أو أكثر مما تتأثر بالمتغير المستقل.

(٧) **التاركون فى التجربة** : فقد يترك نوع معين من الأفراد مجموعته اثناء التجربة، أو ينقطع عن بعض مراحلها، ويترتب على هذا الترك أو الانقطاع تأثير على النتائج.

السلامة الخارجية للتصميم:

تعنى السلامة الخارجية للتصميم مدى تمثل افراد التجربة للمجموعة الكبيرة التى ينتمون اليها، وعلى مدى امكانية تعميم نتائج التجربة. وللتأكد من السلامة الخارجية، ينبغى للباحث أن يكون على بينة من أن تجربته خالية من الأخطاء.

أ) تفاعل تأثير المتغير المستقل مع تحيزات الاختيار. ذلك ان خصائص وظروف الأشخاص الذين يختارون للاسهام فى تجربة ما يحدد بدرجة كبيرة مدى صلاحية النتائج للتعميم.

ب) اثر الاختبار القبلى. فاعطاء اختبار قبلى فى التجربة قد يحد من قابلية نتائجها للتعميم. اذ ان هذا الاختبار قد يزيد أو ينقص حساسية الأفراد المشتركين فى التجربة نحو المتغير المستقل وينبههم الى قضايا ومشكلات قد لا يلحظونها فى احوال عادية.

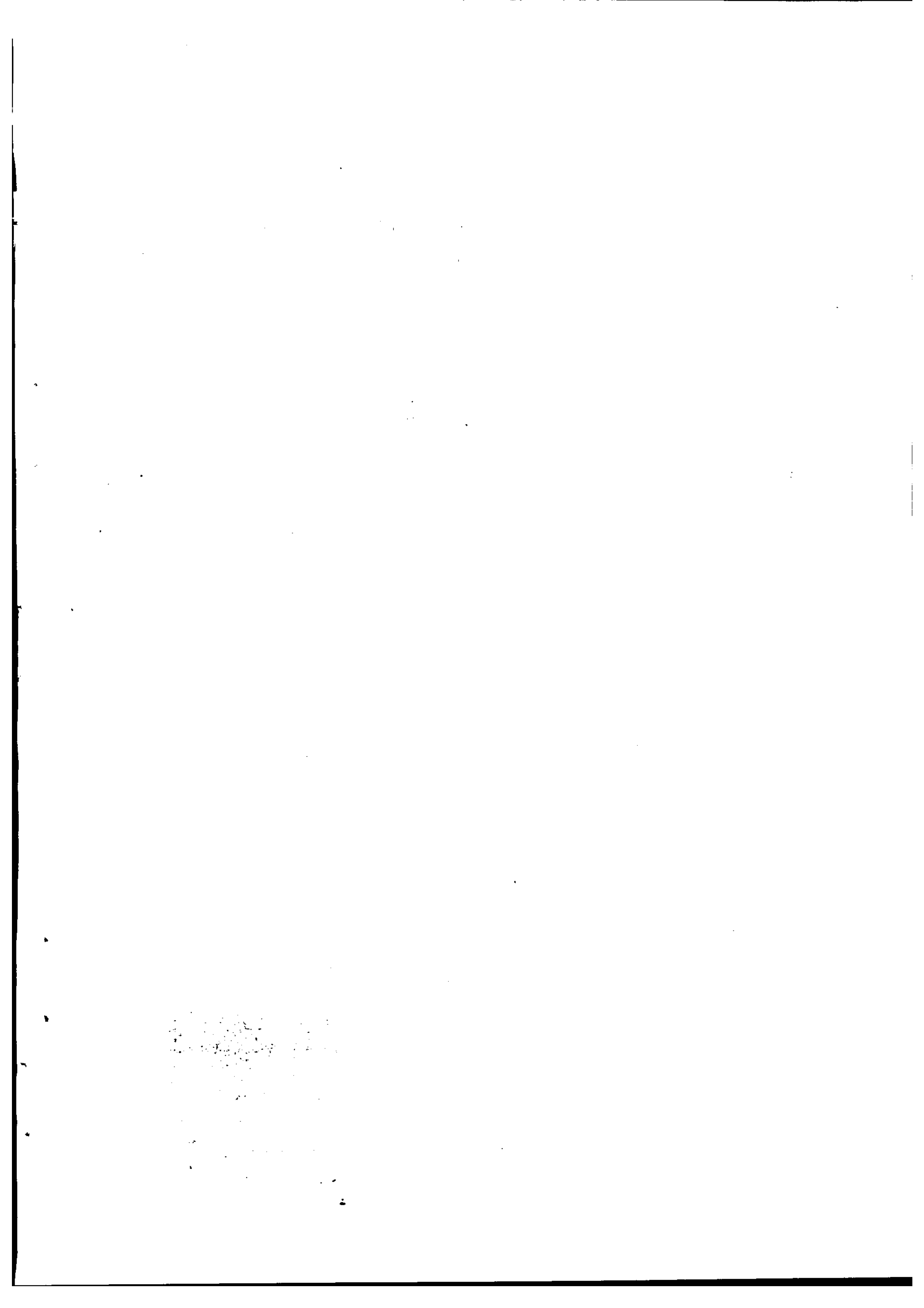
ج) أثر الاجراءات التجريبية: ان اجراءات التجربة نفسها قد يكون لها من الأثر ما يحد من قابلية نتائجها للتعميم.

د) تأثير التعدد فى المتغيرات المستقلة . تتطلب بعض التجارب تكرار تعرض الافراد المشتركين فيها لمتغيرين مستقلين أو أكثر على التوالى. وعندئذ لا يمكن محو تأثير المتغير أو المتغيرات المستقلة السابقة عند حدوث المتغير أو المتغيرات المستقلة اللاحقة، ومن ثم يتعذر تعميم النتائج الا على الأفراد الذين يتكرر تعرضهم لهذه المتغيرات المستقلة واحدة وراء الأخرى.

الباب الثانى

فى

التربية المقارنة



بعد أن عرضنا فى الصفحات

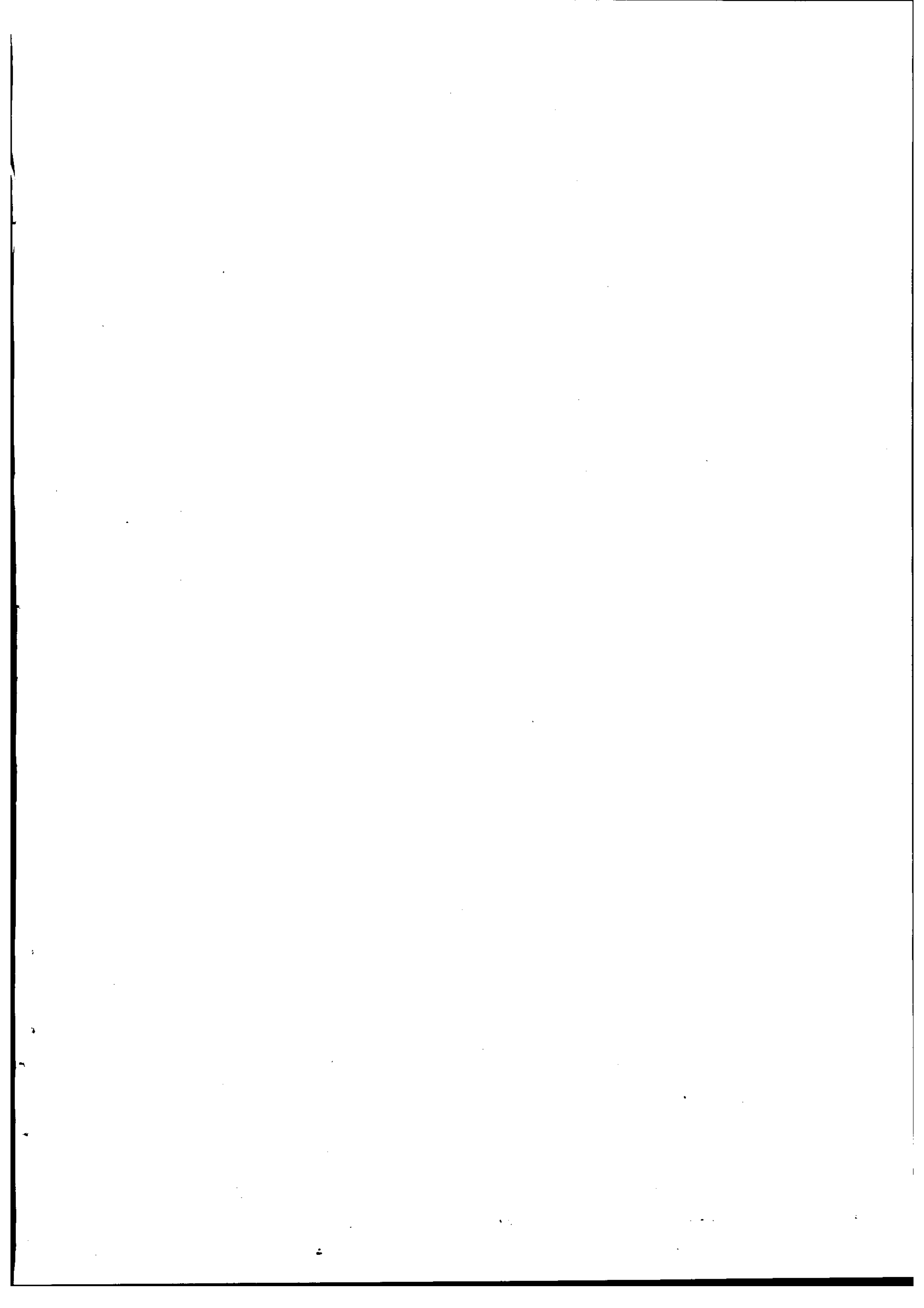
السابقة بعض عناصر وجوانب

البحث التربوى ومناهجه

نتناول فى الصفحات التالية

تعريفاً بالتربية المقارنة

ومجالات البحث فيها.



الفصل الأول

التربية المقارنة ومجالاتها

التربية المقارنة

تعريفها، مفهومها؟

إذا أردنا التصدى لمفهوم التربية المقارنة. فربما لا يوجد حتى الآن اتفاق عام بين المشتغلين بالتربية المقارنة على تعريفها تعريفا شاملا أو حاسما، اذ لا تزال هناك آراء تتناول هذا المفهوم من زاوية أو أخرى لسبب أو لآخر، فعلى سبيل المثال تعرف التربية المقارنة بأنها :

١- التربية المقارنة:

هى دراسة النظريات التربوية، وتطبيقاتها فى البلاد المختلفة، والمقارنة بينها، بغرض الوصول الى توسعة الفهم وتعميقه فى المشكلات التعليمية والتربوية، ليس فى البلد الذى ينتسب اليه الدارس فحسب بل فى البلاد الأخرى أيضا . (كارتر جود) (١)

٢- التربية المقارنة:

هى دراسة الحقائق التعليمية، بغرض فهم أسباب وجود النظم والسياسات التعليمية فى بلد ما ، بالوضع الذى هى عليه فى وقت معين وغرضها نظرى عملى . فهى توفر للدارس، تلك المتعة العقلية التى تنبعث من التأمل فى النظم التعليمية بالاضافة الى انها تؤدى الى فهمه للعوامل التى تؤثر فى تلك النظم. . (لورايز) (٢)

٣- التربية المقارنة:

هى الفترة الراهنة من تاريخ التربية، أو أنها الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر، وهى مقارنات للفلسفات التربوية المختلفة ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة فى الدول المختلفة، وذلك بهدف الكشف عن أوجه الاختلاف فى القوى أو الأسباب (العوامل) التى تترتب عليها فروق فى النظم التعليمية وتحليلها، ثم دراسة الحلول التى حاولتها الدول المختلفة لمعالجة المشكلات

---

(١) كارتر جود فلتين، من المشتغلين بالتربية المقارنة فى القرن العشرين.

(٢) لاورايز، أستاذ التربية المقارنة فى جامعة لندن منذ سنة ١٩٤٧ حتى ١٩٧٠ وله كتابات وآراء قيمة.

التعليمية. . (كاندل) [١]

٤- التربية المقارنة:

هى الدراسة المنظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف والتعرف على مشكلات التربية فى الدول المختلفة وكيفية التغلب عليها فى ضوء الاطار الثقافى للنظم التعليمية بهدف الافادة من ذلك فى اصلاح النظم القومية وتطويرها (مالينسون).

٥- التربية المقارنة:

هى دراسة تحليلية لنظم التعليم فى البلاد المختلفة على أساس الحقائق والملاحظات وترتيبها فى جدول تسمح بالمقارنة بينها، بهدف الوصول الى تطوير النظم التعليمية القومية وتعديلها بما يتمشى مع الظروف المحلية (جوليان).

٦- التربية المقارنة:

هى النسيج التحليلى للنظم التعليمية الأجنبية، وبعبارة أخرى هى الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمى، وفهمها ومهمتها هى التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة فى الميادين الأخرى الى الدروس التى يمكن استخلاصها من المفارقات أو التباين (الاختلاف) فى الممارسات التربوية فى المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية. (بيريداى).

وباستعراضنا لهذه النماذج من التعريف وبعضها يركز على الناحية النفعية الاصلاحية بينما يركز البعض الآخر على الناحية المعرفية الفلسفية، يتضح لنا أن التربية المقارنة علم يبحث فى فهم طبيعة عمليات التربية فى البلاد المختلفة، وتفسير اتجاهاتها، وادراك ما بينها من علاقات ومحاولة الافادة من ذلك (وهذا يماثل ما يحدث بالنسبة للقانون المقارن أو الادب المقارن أو التشريح المقارن على سبيل المثال).

---

(١) كاندل: (١٨٨١ - ١٩٦٥) من أشهر رجال التربية المقارنة ولد فى رومانيا وتعلم بانجلترا وعمل بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك. وله الكثير من المؤلفات التربوية.

وبالتالي، فان التربية المقارنة علم متداخل التخصصات أو أنه يعتمد على تخصصات متعددة، متنوعة، وأنها لا تقتصر على ناحية معينة من نواحي التربية، أو انظمة التعليم، أو أساليبه أو مشكلاته.. الخ أو انها تقتصر على زاوية معينة من زوايا الثقافة، ولكنها قد تتناول هذا كله أو بعضه، بهدف اصلاح او معالجة أو تطوير أوضاع التربية والتعليم بما يتلاءم والظروف القومية نتيجة لدراسة مختلف العوامل المؤثرة.

على أنه في ضوء ما سبق ، يمكن أن تعرف التربية المقارنة بما يأتي:

التربية المقارنة، هي دراسة منظمة لثقافات الدول المختلفة بصفة عامة، ولأنظمة التربية والتعليم فيها بصفة خاصة، وما يتصل بها من فلسفات ونظريات تربوية، وما ينتج عنها من مشكلات وكيفية حلها. ثم الموازنة بين هذه الفلسفات التربوية المختلفة ونظرياتها، وما تتضمنه من أهداف قومية باعتبار أن لكل قومية اتجاهاتها في رسم السياسات التعليمية.

ولكي تكون الدراسة التربوية المقارنة، صحيحة شاملة ينبغي الوقوف على المسائل التي تتعلق بالنظم التعليمية في البلاد المختلفة. وفلسفة التربية بها والمناهج وطرق التدريس والادارة التعليمية واعداد المعلمين في معاهدها وكذلك التمويل والأبنية التعليمية بالاضافة الى التوجيه والاشراف الفني للتعليم بل وكل ما يتصل بالجهاز التعليمي القائم فيها، وذلك بأسلوب تحليلي مقارن تتضح فيه أوجه الشبه والخلاف، للافادة من هذه الدراسة سواء بالنسبة للمستوى القومي (بلد الدارس أو الباحث) أو بالنسبة للمستوى العالمي (بلد اجنبي أو اكثر).

وهنا قد يبرز لنا السؤال التالي: ما الفرق اذن بين التربية المقارنة وبين تاريخ التربية؟

وللاجابة على ذلك نقول، ان للتربية المقارنة علاقة كبيرة بتاريخ التربية فكلاهما طريقة مباشرة لفهم مشكلات التربية وحلها. وهما يشتركان في كثير من خصائصهما فهناك تشابه بين التربية المقارنة وتاريخ التربية من حيث دراسة النظم التعليمية والبحث عن العوامل التي تقف خلف هذه النظم، وتجعل بعضها يختلف عن

البعض الآخر وكذلك من حيث البحث فى الأهداف والأغراض المحركة لتلك النظم، وفى مصادر هذه الأهداف، بالاضافة الى التشابه فى طرق البحث.

وعلى ذلك، يرى البعض، أن التربية المقارنة - وهى التى تتناول دراسة نظريات التربية، وطرقها بما وراءها من عوامل تاريخية واجتماعية متعددة - يرى انها امتداد للتاريخ الحديث للتربية أو أنها امتداد بتاريخ التربية الى الوقت الحاضر، وأن ما يعد الآن مادة التربية المقارنة، يصبح بعد فترة مادة لتاريخ التربية، أو بمعنى آخر تعتبر التربية المقارنة، هى الفترة المعاصرة من تاريخ التربية.

ولكن الى جانب ذلك ، هناك اختلاف بين تاريخ التربية والتربية المقارنة.

فتاريخ التربية : يستمد مادته من المراجع والوثائق التاريخية واحداث الماضى، فالماضى، هو المادة العلمية لتاريخ التربية.

أما التربية المقارنة: فتستمد مادتها من المراجع والوثائق ايضا (وبخاصة المعاصر منها) ومن الواقع المحسوس فى ضوء ظروف وأبعاد وافتراضات، فالحاضر، هو المادة الأساسية للتربية المقارنة، ويمكن الى حد ما - الاستفادة من الماضى فى فهم وتفسير الحاضر.

التربية المقارنة والعلوم التربوية والانسانية :

تعتبر التربية المقارنة، وثيقة الصلة بمختلف العلوم التربوية والانسانية باعتبارها علم متداخل التخصصات، هذه العلوم مثل: أصول التربية، تاريخ التربية، تاريخ التعليم ، نظام التعليم، الادارة التعليمية، المناهج، طرق التدريس، علم النفس بفروعه المختلفة، الفلسفة، التاريخ، علم الاجتماع، الاقتصاد والاحصاء، الجغرافيا، السياسة والاقتصاد السياسى ..الخ. وذلك بقدر ما لكل منها من فاعلية فى هذا المجال.

فالباحث فى التربية المقارنة، لابد وأن يتعرض لهذه العلوم أو معظمها، واذا كانت التربية بمعناها الشامل كما هو معروف عملية اعداد للمواطنة كما أنها عملية نمو متكامل عن طريق اكتساب خبرات متعددة نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، وأن التعليم بكافة مجالاته نوع من التربية، فان التربية المقارنة بمعناها الواسع تعنى

بدراسة الشئون الثقافية فى المجتمعات المختلفة، سواء كانت أنظمة و مشكلات تعليمية، أو نظريات وفلسفات تربوية، أو ما يتصل بمناهج التعليم وأساليبه أو غير ذلك .. ولهذا، فإن الباحث فى الدراسات المقارنة. عليه أن يقف على احوال التربية فى البلاد التى يتناولها وشئون الثقافة بها، والتعرف على طبيعة الظروف التى أوجدتها والاحاطة بالمؤثرات التى تعرضت لتياراتها أو خضعت لها، وهو حينما يتناول نظاما تعليميا لبلد ما، أو مشكلة تربوية فى احدى الدول، فهو يحتاج بديهيا الى تعرف أسباب الأخذ بهذا النظام، أو نقصى وجود تلك المشكلة، ومن ثم، يجد نفسه مضطرا لتحليل هذه الأسباب ومعرفة ما أوجدته من مؤثرات، معرفة حقيقية ودقيقة ، وهنا يبرز دور العلوم التربوية والانسانية فهى بمثابة أضواء كاشفة مهمتها معاونة الباحث على تفسير الحقائق، وايضاح ما قد يكتنفها من غموض يعوق تفسيرها.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فان التربية المقارنة ذات علاقة وثيقة بالتربية العالمية الدولية، تلك التربية التى تستهدف التفاهم المتبادل والنيات الطيبة، والحياة السلمية بين شعوب العالم، ذلك لأن أية محاولة لفهم ثقافة أمة من الأمم ، ينبغى أن تتضمن النظام الذى تعلم أبناؤها فى ظله والعوامل التى أثرت فى تنشئة الأجيال واعدادهم للحياة.

مجالات البحث فى التربية المقارنة:

من المفهوم الشامل للتربية المقارنة، يتضح لنا، أن البحث فيها متعدد المجالات وان كان بعض المعاصرين من المشتغلين بالتربية المقارنة، يرون أنها تقتصر على مجالين رئيسيين (كما يرى بيريدأى) هما:

١- الدراسات المنطقية (المجالية).

٢- الدراسات المقارنة:

أما النوع الأول: فهو يركز على دراسة النظام التعليمى فى أحد البلاد أو الأقاليم بل قد يكون فى مدينة أو قرية، تمثل منطقة ثقافية معينة سواء على المستوى القومى بالنسبة للدارس (كمصر مثلا) أو خلاف ذلك كأى بلد من البلاد الأجنبية،

تتضح فيه الدراسة المقارنة وقد تشمل مجموعة من البلاد لها سمات معينة، بل قد تشمل قارة بأكملها. وهذا النوع يعتبر أساسا هاما فى الدراسات التربوية المقارنة كتمهيد لما يلى بعده من دراسات.

وأما النوع الثانى: فهو يعنى مقارنة أوضاع التربية فى أكثر من بلد أو منطقة. ويتناول فيه الدارس مشكلة تعليمية أو ناحية تربوية بأسلوب تحليلى شامل، يهدف التعرف على القوى والمؤثرات المتعلقة بها وبيان أوجه الشبه أو الخلاف بينها.

وواضح أن كلا النوعين، يخضع للأسلوب المقارن فى طبيعته.

والواقع، أن مجالات البحث في التربية المقارنة، تتناول بالاضافة الى النوعين السابقين - عدة ميادين أو انواع يمكن أن تندرج تحت هذه النوعين، من بينها:

(أ) المقارنة العامة بين نظامين تعليميين أو أكثر، والموازنة بينهما فى جميع مظاهرهما.

(ب) المقارنة الخاصة ، كدراسة مشكلة تعليمية، أو نوع من التعليم فى بيئة واحدة أو بيئات مختلفة، وفى ضوء ظروف واعتبارات معينة.

(ج) المقارنة بين العوامل الثقافية المختلفة (سياسية، اجتماعية، اقتصادية..الخ) التى تتحكم فى نظم التعليم المعاصرة فى بلاد مختلفة.

(د) المقارنة بين أنظمة التعليم المعاصرة فى بلاد مختلفة مع ربطها بأسسها التاريخية على أن يكون استخدام التاريخ هنا استخداما وظيفيا وليس لمجرد التاريخ.

(هـ) المقارنة الاحصائية فى بلاد مختلفة فيما يتعلق باقتصاديات التعليم، من ميزانية وتكلف وتجهيزات وتلاميذ ومعلمين ... الخ ومقارنة ذلك بالدخل القومى والتعليم كاستثمار.

(و) المقارنة بين نظم التعليم أو وسائل التثقيف ومقتضيات المصلحة القومية العامة فى بلاد مختلفة، كدراسة الاحصائيات الخاصة بمكافحة الأمية مثلا أو غير ذلك.

(ز) الدراسة المقارنة التى تتناول مشاهير الشخصيات التربوية، ممن كان لهم أثر واضح في اتجاهات التربية (وبخاصة المعاصرين منهم) كأحد رجال الفكر التربوى المقارن من أمثال (سادلر من انجلترا ١٨٦١-١٩٤٣) أو "هانز (روسى ١٨٨٨-١٩٦٠)" ، أو " كاندل)رومانى ١٨٨١ - ١٩٦٥) وغيرهم من الشخصيات الرائدة فى مجالات التربية، وبيان أوجه المقارنة بين ما احدثوه من جديد، وما كان قبلهم مع ابراز دورهم بوضوح ومحاولة تقييمه.

(ح) وأخيراً ، هناك ، ما يسمى بالدراسات المقارنة العالمية، وهى ما تقوم به الهيئات أو المنظمات الدولية أو العالمية كمنظمة "اليونسكو" الدولية أو المكتب الدولي للتربية وذلك بتناول جوانب من التعليم أو مشكلاته على الصعيد الدولى أو مجموعات من الدول طبقا لمعايير معينة، لها دلالات خاصة.

ويتضح من ذلك أن مجال الدراسة فى التربية المقارنة واسع ومتشعب حتى أننا نستطيع أن نقول، أن كل ما فى المجال التعليمى والتربوى، يمكن أن يكون موضوع مقارنة.

وفى السطور التالية، نذكر تصنيفا لمجالات البحث فى التربية المقارنة، جاعلين العملية التعليمية منطلقا لهذا التصنيف. والذى يشمل الجوانب التالية:

١- طبيعة العملية التعليمية :

أسسها، كيفيتها، المبادئ التى تقوم عليها، معيناتها ، مقوماتهما...الخ.

٢- مضمون العملية التعليمية ومحتواها :

المناهج، الخطط الدراسية – التخطيط للعمل المدرسى والتعليمى والتربوى التنظيمات المدرسية .. الخ.

٣- أساليب القيام بالعملية التعليمية :

طرق التدريس العامة، والخاصة للمواد الدراسية المختلفة ، نوعية هذه الأساليب، التعليم الفردى، التعليم الجمعى، التعليم المبرمج، التعليم بالمراسلة، التعليم المستمر...الخ.

٤- جغرافية العملية التعليمية :

دول العالم وشعوبه فى مختلف القارات، البدو، الحضر، المناطق النائية، الأقليات ... الخ.

٥- د بنامية العملية التعليمية :

موجهاتها، الفلسفات التربوية، العوامل أو القوى الثقافية، السياسة، الدين ، الاقتصاد، اللغة، البيئة ، درجة حضارة الشعوب ، طبيعة الجنس البشرى ... الخ.

٦- مشكلات العملية التعليمية :

مشكلات مراحل التعليم ، مشكلات الطلاب فى هذه المراحل، مشكلات العمل الادارى، مشكلات العمل المدرسى، مشكلات التوجيه والاشراف الفنى ... الخ.

٧- تقويم العملية التعليمية :

الامتحانات وأنواعها، الاختبارات وانواعها، وسائل التقويم فى مراحل التعليم، الاستثمار فى التعليم، الفاقد فى التعليم ... الخ.

٨- النوعيات البشرية فى العملية التعليمية :

طلاب المراحل التعليمية، تعليم الصغار، تعليم الكبار، تعليم الأسوياء أو العاديين ، تعليم الشواذ (سواء من فى الناحية الايجابية كالموهوبين والأذكياء ، أو من فى الناحية السلبية مثل : الصم والبكم والعمى، والمعوقين بنوعياتهم) ... الخ.

٩- نوعيات التأثير فى العملية التعليمية :

التخطيط، التنمية، الموجهات الداخلية والخارجية، الاتجاهات السائدة والمعاصرة، ظروف المعلم والمتعلم ... الخ.

١٠- نوعيات التعليم فى العملية التعليمية :

التعليم الدينى، التعليم المدنى، التعليم الخاص، التعليم الأجنبى، تعليم اللغات القومية، تعليم اللغات الأجنبية ... الخ.

١١- نوعيات العمل فى العملية التعليمية :

ادارة التعليم (على المستويات المختلفة). ادارة المدرسة. الإشراف والتوجيه الفنى، الخدمات الطلابية ...الخ.

١٢- نوعيات العاملين فى العملية التعليمية :

مديرو المؤسسات التعليمية (المدارس ، المعاهد..)، المعلمون ، الموجهون، الفنيون والاداريون ، أعلام الفكر التربوى المعاصر، الطلاب ...الخ.

كل هذه الجوانب من العملية التعليمية، تستطيع التربية المقارنة أن تتناولها بالبحث والدراسة ولقد قام - بالفعل - قسم التربية المقارنة والادارة التعليمية "بكلية التربية بجامعة عين شمس بالقاهرة (على مدى نحو أربعين عاما مضت) ببحث كثير من هذه الجوانب، وقدمت فيها أبحاث ،رسائل لدرجتى (الماجستير والدكتوراه) منها ما تمت مناقشته واجازته اللجان العلمية، ومنها ما هو قيد البحث وتحذو كليات التربية الأخرى فى مصر والدول العربية حذو هذه الكلية.

ولا تزال خصوبة هذا المجال من الدراسة فى حيويتها، بل وتتزايد على مدى الأعوام بازدياد الاقبال على التعليم.

وتعتبر كلية التربية بجامعة عين شمس (بلا جدال) رائدة كليات التربية فى الوطن العربى، لا سيما بالنسبة لهذا النوع من الدراسات التربوية، الى جانب مكانتها فى مصاف كليات التربية والمعاهد التربوية على الصعيد الدولي.

وقبل أن ننهى الحديث عن مجالات التربية المقارنة، نرى أن نوضح للقارىء الفرق بين الدراسة المنطقية **Area study** والدراسة المقارنة **Comparative study** بشىء من الايجاز.

موازنة بين الدراسة المنطقية والدراسة المقارنة :

استكمالا لحديثنا السابق عن هذين المجالين الرئيسيين للتربية المقارنة نذكر فيما يلى موازنة مختصرة بينهما:

أولا : الدراسة المنطقية :

يمكن ابرازها على الوضع التالى:

تختص بدراسة منطقة محدودة، قد تكون صغيرة، فلا تزيد عن مدينة أو اقليم وقد تكون كبيرة فتشمل دولة أو اكثر وأحيانا قارة كاملة بينها عناصر مشتركة.

- تعتمد على جمع البيانات عن كل ما يتعلق بالنظم التعليمية دون القيام بأى تحليل مقارن.
- دراسة مسحية، وصفية، فهى مقارنة عامة دون التعرض للتفاصيل.
- تتطلب من الباحث الحياد والموضوعية والبعد عن التعصب لنظام تعليمى معين أو نظرية تربوية معينة حتى لا تفقد أهميتها.
- تتطلب الجهد الكبير والدقة العلمية فى جمع المادة العلمية وفهم طبيعة التعليم فى منطقة وجوده
- تتطلب الألمام بلغة المنطقة وأساليب التربية فيها، والقيام بالزيارات التعليمية ومشاهدة الواقع.
- مهمتها اعداد الباحث وتدريبه للعمل فى مجالات الدراسة المقارنة باعتبارها دراسة ممهدة لها.
- ومن أمثلة هذا النوع: دراسة لنظام المدرسة الثانوية فى بلاد الوطن العربى.

ثانيا : الدراسة المقارنة :

يمكن ابرازها على الوضع التالى:

- **تهتم بدراسة احدى المسائل او المشكلات التعليمية أو التربوية فى بيئة ثقافية معينة ومقارنتها مع بيئة أو بيئات أخرى.**
- **قد تتناول بلاد كثيرة أو مناطق متعددة وقد تشمل دولا متنوعة لا يكون بينها عوامل ثقافية واجتماعية مشتركة ولكن بينها جوانب عامة للمقارنة.**

- تعتمد على التحليل والتفصيل في ضوء الاعتبارات الثقافية، والقوى الموجهة لنظم التعليم.

-تتطلب جمع المعلومات والاحصائيات عن كل مظاهر التنظيم التعليمى والاتجاهات التربوية.

- تتطلب تصنيف البيانات، وترتيبها، وجدولة المعلومات ليسهل تحليلها واعدادها للمقارنة

- تتعرض لمعرفة أوجه التشابه والخلاف وأسباب كل منها فى البلاد أو البيئات موضوع البحث، بينما لا تهتم الدراسة المنطقية بذلك.

- توضح للقارئ نواحى المقارنة الدقيقة، وما تهدف اليه الدراسة، وما توصلت اليه من نتائج، بينما تترك الدراسة المنطقية، الأمر للقارئ ليستنتج هو، ما قد تعنيه النظم التعليمية، وما تهدف اليه.

- ومن أمثلة هذا النوع: دراسة مقارنة لتعليم الفتاة فى الدول المتقدمة والدول النامية.

- ويلاحظ وجود تداخل بين هذين النوعين من حيث المحتوى ومتطلبات البحث فى معالجة الموضوعات.

- وبالاضافة الى النوعين السابقين، هناك نوع ثالث، وهو دراسة حالة ونعنى به دراسة تحليلية شاملة لنظام تعليمى واحد أو مشكلة تعليمية فى بلد واحد أو دولة واحدة بحيث يتوفر لهذه الدراسة الأساس الذى يفسر النظام أو المشكلة فى الاطار الثقافى الذى يعيش فيه ومن أمثلة هذا النوع:

دراسة ميدانية لنظام الادارة التعليمية فى جمهورية مصر العربية.

كيف يختار الباحث فى التربية المقارنة، حالة أو عينة للدراسة ؟؟

ينبغى أن يتم ذلك ، عن طريق:

(أ) معرفة أنواع الحالات أو العينات، وهي:

- عينة شاملة . (وقد تكون عينة عالمية، تمثل نوعيات دول العالم).
- عينة اقليمية. (وتكون داخل دولة أو مجموعة دول متشابهة أو قارة معينة).
- عينة محلية. (وتكون في اقليم معين أو قطاع معين أو منطقة بذاتها).
- عينة زمنية (وتتم فى حدود فترة زمنية يحددها الباحث).

(ب) معرفة الشروط التى يجب توافرها عند اجراء الدراسة. من أهمها* :

- أن تكون العينة متصلة اتصالا وثيقا بموضوع البحث.
- أن يكون الاختيار من الواقع - كلما أمكن - بدلا من الرجوع الى الكتب والمصادر المدونة
- ألا تكون العينة كثيرة بدرجة كبيرة، أو صغيرة بدرجة محدودة، لا تفى بالغرض.
- أن تراعى الأسس العلمية، والموضوعية فى اعداد الفروض والقيام بالتجريب.
- ينبغى مراعاة سهولة ضبط العوامل المتغيرة اللازمة لاجراء الدراسة.
- أن تجرى فى حدود زمن مقبول، وجهد مناسب، وتكلفة مناسبة.
- العمل على تحقيق الفروض، والأهداف الموضوعة.

---

* د. عرفات عبد العزيز سليمان - الاتجاهات التربوية المعاصرة

نشأة التربية المقارنة وتطورها

وجدت التربية المقارنة كعلم من العلوم التربوية منذ زمن بعيد، وربما لم تكن معروفة بهذا الاسم، الا منذ وقت قريب نسبيا.

وقد حفظ لنا التاريخ، كثيرا من الكتابات التى تعتبر نوعا من الدراسات التربوية، والتى قام بها القدامى ممن عرفوا باهتماماتهم العلمية. سواء كانوا من الرحالة أو المؤرخين، أو الجغرافيين، أو المفكرين، أو ممن سجلوا خواطرهم ومشاهداتهم عن احوال البلاد التى قاموا بزيارتها، أو التجول فيها والتعرف على أمور التعليم بها، هؤلاء من أمثال : ابن بطوطه ، وابن جبير ، وابن خلدون (من العرب) وماركوبولو (الايطالى) وانطوان جوليان (الفرنسى) وجون ريسكون (الأمريكى) وغيرهم ، سواء فى العصور القديمة أو الحديثة نسبيا.

وقد تتابعت الكتابات التى تناولت تقارير أو بيانات عن شئون التعليم فى بلاد مختلفة سواء من حيث نظمه أو أساليبه او مناهجه وطرق الدراسة المتبعة فى تنفيذها ... الى غير ذلك مما له صلة بأوضاع التعليم وأمور التربية واستمر ذلك، الى أن اتسع افق التربية المقارنة - بمرور الزمن - وأصبحت تشمل مجالات متنوعة ومتعددة، وبخاصة منذ الثلث الأول من القرن العشرين وحتى وقتنا الحاضر، حيث تنوعت الدراسات وتعددت الهيئات والمنظمات التى توجه عنايتها الى الدراسات المقارنة فى التربية.

على أننا أذ اردنا ان نتتبع تطور التربية المقارنة منذ نشأتها حتى وضعها الراهن ، نجد أنها مرت بعدة اطوار أو مراحل يمكن ايضاحها على النحو التالى:

أولا: مرحلة وصف نظم التعليم أو ما يتعلق بها في بلاد مختلفة.

ثانيا: مرحلة محاولة الافادة من نظم التعليم عن طريق نقلها أو استعارتها.

ثالثا: مرحلة التعرف على نظم التعليم فى اطار العوامل الثقافية للمجتمع.

رابعا: مرحلة التعرف على نظم التعليم فى ضوء التفسير العلمي أو التجريبى.

وسنتناول كلا من هذه المراحل بشىء من الايجاز.

المرحلة الأولى :

يمكن أن تمتد هذه المرحلة منذ العصور القديمة وحتى نهاية القرن الثامن عشر على وجه التقريب، فهى تعتبر بمثابة الدراسات الأولية فى مجال التربية المقارنة، حيث اعتاد الأفراد والجماعات منذ القدم، زيارة البلدان المختلفة سواء للتجارة أو للترفيه، أو للتجول والاكتشاف او للاغارة والحروب، أو غير ذلك.

وفى مختلف العصور، عاد كثير من الرحالة الى بلادهم بمعلومات وانطباعات وأفكار عن ثقافات الشعوب المختلفة، وقد شملت كتاباتهم تعليقات عن تنشئة الأطفال مثلا أو بعض أوضاع التعليم ثم التعرض لأوجه التشابه أو الاختلاف بينها فى مجالات محدودة، وربما كان للصدفة - آنذاك - دخل كبير فى التعرف على نظم التعليم أو ما يتعلق بها.

وقد كان من بين الرواد الأول لهذه المرحلة:

ابن خلدون المفكر العربى حيث نجد فى مقدمته المعروفة باسمه ، أنه كتب فصلا عن أساليب تعليم القرآن الكريم للصبية فى بعض البلدان الاسلامية(١).

كذلك هناك "فردريك أوجست هخت" الألمانى، حيث اعد كتابا فى القرن الثامن عشر - بعنوان : "مقارنة بين النظم التعليمية الانجليزية والنظم التعليمية الألمانية". وضمنه وصفا للمدارس الانجليزية، مع مقارنتها بمثيلاتها الألمانية فى بعض النواحى(٢).

المرحلة الثانية :

وتمتد هذه المرحلة منذ بداية القرن التاسع عشر حتى نهايته، وربما كانت رغبة المهتمين بالتربية حينئذ فى التعرف على نظم التعليم الأجنبية بهدف اصلاح

---

(١) ابن خلدون - المقدمة ص ٦٢٩ - ٦٣٢.

(٢) د. وهيب سمعان، دراسات فى التربية المقارنة مكتبة النهضة المصرية - القاهرة سنة ١٩٦٥، ص ٣-٤.

نظمهم القومية، من أهم دوافع القيام بهذه الدراسات، حتى أننا نطلق على هذه الفترة مرحلة النقل، أو الاستعارة، بمعنى . استعارة بعض نواحى التعليم أو تنظيماته فى بلاد مختلفة، ثم تطويرها بما يتلاءم والظروف القومية المحلية.

ونستطيع القول بأن طبيعة هذه المرحلة. كانت وصفية فى معظمها، فضلا عن أنها لم تكن تتضمن تحليلا أو نقدا للنظم الاجنبية، بل كانت تذكرها بشىء من التقدير والتطلع الى الاقتباس منها. وهذا يخالف بوضوح المفهوم الشامل للتربية المقارنة.

وكان من رواد هذه المرحلة :

مارك انطوان جوليان دى بارى : وهو احد المربيين الفرنسيين، ومن الذين اهتموا بالدراسات المقارنة منذ أوائل القرن التاسع عشر (١٨١٧) حيث قام بمحاولة لتحليل المسائل التعليمية فى اطار دولى، ودعا الى جمع الحقائق والملاحظات وتنظيمها فى جداول تحليلية تسمح بالتعرف على العلاقات بينها: ومقارنتها. وذلك بغرض الاستدلال منها على مبادئ معينة وقواعد محددة قد تساعد على توجيه النظم التعليمية وحل مشكلاتها، وقد ضمن ذلك كتابه "مباحث أو أبحاث فى التربية المقارنة".

وهناك جون جريسكوم ، المربى الأمريكى الذى أعد سنة ١٨١٩/١٨ دراسة موسعة عن التعليم فى كل من " انجلترا وفرنسا وسويسرا وايطاليا وهولندا - عرض فيها ملاحظاته عن النظم التعليمية فى هذه البلاد من خلال زيارته لها، طوال عام قضاه فى اوربا.

وقد تبع "جوليان" و "جريسكوم" كثيرون من أمثال "فيكتور كوزان الفرنسى، وليوتولستوى: الروسى و "ماثيور ارنولد" الانجليزى، وغيرهم ممن زاروا بلادا مختلفة وكتبوا عن نظمها التعليمية وأوضاع التربية فيها، سواء بطريق مباشر أو غير مباشر.

ومع أن الدراسات المقارنة فى القرن التاسع عشر، كانت تتسم في معظمها بأنها دراسات وصفية، الا انه وجدت - فى ذلك الوقت - محاولات للتحليل المقارن

كالتى قام بها على سبيل المثال "أرنست فيشر" الألمانى والذى كتب بالألمانية تقريرا عن المدارس الانجليزية ومقارنتها بالمدارس الألمانية (فى النصف الأول من القرن التاسع عشر) وكذلك ما كتبه "لودويج وايز" بالألمانية بعنوان "رسائل المانية عن التعليم الانجليزى" وفيه يبدى اعجابه بالمدارس الخاصة الداخلية فى انجلترا، ويدعو بلده الى الأخذ بها والاقتباس من نظمها.

المرحلة الثالثة:

هذه المرحلة، تمتد من أوائل القرن العشرين (الماضى) حتى منتصفه وفيها ظهر اهتمام المشتغلين بالتربية المقارنة نحو ربط النظم التعليمية بما يدور فى مجتمعاتها من أمور وما تتعرض له أوضاع التربية والتعليم من مؤثرات وما يخضع له من ظروف توجهها ومدى التفاعل بين الظواهر الاجتماعية والنظم التعليمية.

وقد وضح هذا الاتجاه - بصفة خاصة - فى الثلث الأول من القرن العشرين لا سيما فى الفترة التى أعقبت الحرب العالمية الأولى، حيث اتجهت كثير من الدول الى اعادة النظر فى سياستها التعليمية، نتيجة لما احدثته تلك الحرب من تغيرات كبيرة فى حياة الدول ومجتمعاتها، وكذلك الفترة التى اعقبت الحرب العالمية الثانية وما حدث فيها من تغيرات مماثلة، وشملت من بينها، مجالات التربية حيث ظهرت اتجاهات جديدة فى فلسفات التعليم، وبالتالى، تعددت الكتابات فى التربية المقارنة، سواء ما قام به الأفراد، أو ما قدمته الهيئات والمنظمات الدولية، كهيئة اليونسكو، أو مكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتعليم وغيرهما.

وقد كانت السمة المميزة للدراسات التربوية المقارنة فى هذه المرحلة، هى الاهتمام بشرح أوجه الشبه والخلاف بين النظم التعليمية المختلفة والقوى أو العوامل التى تقف وراءها، فهى مرحلة تحليلية، تفسيرية للعوامل المختلفة عن طريق تتبعها وملاحظتها، بهدف الافادة منها أو استعارتها وتوقع نجاحها فى ظروف مماثلة ويطلق "بيريداى" على هذه المرحلة، "مرحلة التنبؤ" أو "الاحتمالات".[1]

---

(١) د. محمد منير مرسى - الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة. مكتبة عالم الكتب القاهرة سنة ١٩٧٤ ص ٨٠

ولعل من أشهر المربين فى تلك الفترة :

"سادلر" المربى الانجليزى ويعتبر أول من خرج من كتاب القرن التاسع عشر عن المنهج الذى كان سائدا فيه، فهو يؤمن بأن النظم القومية للتعليم لها طابعها الخاص ولا يجوز نقلها من مكان لآخر كما هى، بل ينبغى النظر الى الاعتبارات المختلفة، وبالتالى، فقد انتهج "سادلر" منهجا جديدا. يميز الدراسات التربوية المقارنة وبخاصة فى النصف الأول من القرن العشرين وهو ضرورة التعرف على العوامل الثقافية المختلفة التى تؤثر في النظم التعليمية عند دراسة نظم تعليمية أجنبية لمحاولة الافادة منها، وقد عبر "سادلر" عن ذلك بقوله: ينبغى عند دراستنا لنظم التعليم الأجنبية، الا ننسى أن هناك أشياء خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء التى توجد داخلها، بل أنها تتحكم فيها وتفسرها". ثم يضيف قائلا: أننا لا نستطيع أن نتجول بين النظم التعليمية فى العالم. كطفل يلهو فى حديقة فيقطف زهرة من هنا وورقة من هناك، ثم يتوقع أنه لو غرس ما جمعه فى تربة أعدها لحصل على نبات حى، دون ما تكيف أو ملاءمة سليمة، فهو فى هذا واهم فى توقعه، وهكذا نكون نحن لو فعلنا مثله باعتبار أن النظام القومى للتعليم كالكائن الحى له ظروف وجوده، وتكوينه وطابعه المميز، نتيجة للعوامل المتعددة.

وقد تبع "سادلر" فى آرائه كثيرون من كتاب القرن العشرين وفى مقدمتهم "كاندل" و "هانز"[(١)] و "لاواريز" وغيرهم، ولكل منهم نظرته الخاصة وما يراه فى هذا المجال.

وقد كانت كتابات "كاندل" أمثلة بارزة للبحث المستمر لفهم العلاقة بين التعليم والمشكلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى تواجه مختلف الدول، وضمن ذلك ما كتبه عن التربية المقارنة، وحاول الربط بين نظم التربية والمسائل والمشكلات التعليمية، ولكن منهجه برغم ذلك لا يوضح كيفية الحكم على أهمية عامل دون آخر.

(١) نيقولا هانز - (من أصل روسى) له مكانة مرموقة فى مجال التربية المقارنة. وله كتابات وآراء لها قيمتها.

- يرى أهمية العوامل الثقافية فى فهم نظم التعليم لدى الشعوب. مع الاهتمام بالجانب التاريخى فى تفسير الحاضر

وبصفة عامة، يتضح من كتابات المشتغلين بالتربية المقارنة فى النصف الأول من القرن العشرين، والممثلين لمنهج القوى والعوامل فى هذه المرحلة أن اهتمامهم الأكبر، كان موجها لشرح أوجه التشابه والاختلاف بين النظم التعليمية فى ضوء بعدين أساسيين، هما، البعد التاريخى والبعد الاجتماعى بمكوناته.

المرحلة الرابعج : (مرحلة المنهجية العلمية):

وهى المرحلة التى تبدأ من منتصف القرز العشرين حتى وقتنا الحاضر، حيث التقدم العلمى فى مختلف مجالات الحياة. وحيث التطور التكنولوجى الذى شمل ميادينها ثم باعتبار أن التربية ميدان تطبيقى وأنها تكنولوجيا اجتماعية ومن ثم وجد اتجاه يدعو الى التجديد فى المعالجة المقارنة للدراسات التربوية حيث تتميز هذه المرحلة باستخدام المفهوم السليم للعلوم الاجتماعية، والانسانية، وأساليب معالجتها فى تفسير النظم والمظاهر التعليمية استخداما علميا باعتبار أن الظواهر التعليمية والاجتماعية، ليست ظواهر عشوائية، غير متصل بعضها بالبعض الآخر، بل تضمها أنماط يمكن تمييزها وتفسيرها، ومن ثم ينبغى الانتقال بالتربية المقارنة من مجرد دراسة من الدراسات الانسانية الى دراسة تجريبية تخضع لأساسيات المنهج العلمى التجريبى، وليس معنى هذا، أن هذه المرحلة الأخيرة، هى التى تتسم بالناحية العلمية دون سواها أى أن بقية المراحل لا تتسم بالعلم. ولكن كل مرحلة تستند الى جانب معين من الاتجاهات العلمية، سواء كان وصفا أو تاريخا أو تحليلا ثقافيا بينما تركز المرحلة الأخيرة على العلم التجريبى.

ومن أشهر من عرفوا فى هذه المرحلة وأخذوا بهذا الاتجاه :

"بيريداى" وهو احد المربين المعاصرين (من أصل بولندى) عمل استاذا للتربية المقارنة فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويوك وله كثير من المؤلفات فيها.

ويرى بيريداى أن هناك أربع خطوات فى العملية الكلية للمقارنة، وهذه الخطوات هى:

١- الوصف : بمعنى عرض المعلومات وما يتطلبه ذلك من زيارات أو قراءات أو تسجيل ثم الى وضع فروض معينة أو تعميمات أولية تحتاج إلى اختبار.

٢- **التفسير: بمعنى تحليل المعلومات التربوية فى ضوء ظروف كل بلد ومن خلال الجوانب المختلفة للمجتمع.**

٣- المناظرة: بمعنى وضع أساس المقارنة بين النظم التعليمية، وترتيبها وجدولتها فى ضوء الأفكار الرئيسية، ومحاولة ايجاد أوجه تشابه واختلاف.

٤- المقارنة : بمعنى اتمام المقارنة بين المشكلات التربوية فى البلاد موضوع الدراسة، سواء بطريقة طولية أو عرضية، تؤدى الى نتائج عامة تتلاءم مع الفروض المسبقة.

ويرى البعض أن بيريداى يعتبر قنطرة تربط بين فترتين من فترات التطور فى التربية المقارنة، مثله فى ذلك مثل "سادلر" فقط ربط " سادلر" بين الفترة التى تميزت بالوصفية وجمع المعلومات جمعا وفيراً غير مميز وبين فترة "كاندل" واتباعه الذين اكدوا فيها أهمية تفسير المعلومات فى ضوء القوى والعوامل التاريخية والثقافية.

أما "بيربداى" فيربط بين هذه الفترة الأخيرة وبين فترة جديدة، تهتم بالبحث عن اتجاه علمى تجريبى للدراسات التربوية المقارنة، وهذا الاتجاه يعالج منهج القوى والعوامل ويهتم باستخدام العلوم الاجتماعية والانسانية استخداما وظيفيا فيها.

أرثر موهلمان. وهو مرب امريكى معاصر. وعمل استاذا للتاريخ والفلسفة والتربية المقارنة بجامعة تكساس بأمريكا.

ومن أهم ما كتب ، مؤلفه عن التربية المقارنة الذى ظهر عام ١٩٥٢ ، ثم ما كتبه عن النظم التعليمية المقارنة عام ١٩٦٣:

ومن آراء "موهلمان" أنه ينبغى تعاون المتخصصين فى المجالات المختلفة، حتى نستطيع فهم النظم التعليمية وذلك لصلة هذه المجالات بتلك النظم، وهذا بدوره يمكن الباحث فى التربية المقارنة من تفهم وتحليل وتفسير مشكلاتها وبالتالى للتغلب عليها. وكذلك، فان "موهلمان"، يرى أن أى نظام تعليمى، هو نسيج مركب يمتد بجذوره الى الثقافة المتأصلة لشعبه، ومن ثم كان على باحث التربية المقارنة أن يستخدم كلا من الطريقتين الثقافية التحليلية للعوامل المختلفة. والموضوعية من حيث دراسة الأوضاع المشكلات التعليمية بكل أبعادها.

ومعنى هذا، أنه يؤكد على الجانب النظرى بالاضافة الى الجانب العملى من واقع الدراسة الموضوعية القائمة بالفعل، والتى يتخذها الباحث مجالا لاستبيان فروضه.

وفى الحقيقة، أن المنهج العلمى التجريبى والذى تتسم به هذه المرحلة الأخيرة من مراحل تطور التربية المقارنة، قد أخذ يحتل مكانة بارزة فى الوقت الحاضر، تتمثل فى الادراك المتزايد لأهمية وضع الفروض فى البحوث التربوية المقارنة، وفى الاختبار الدقيق للحالات، وفى توجيه العناية لوضع المواصفات للمتغيرات. ثم فى البحث عن تفسيرات كمية للعلاقات بينها.

وأخيرا، فانه يمكن أن نضع تطور التربية المقارنة فى مراحلها المختلفة، على النحو التالى:

(أ) من مرحلة الوصف وحب الاستطلاع والجمع غير المقصود للمعلومات عن النظم التعليمية، الى جمع منظم يمكن الافادة منه فى نظم التعليم.

(ب) من اتجاه نحو فهم طبيعة أنظمة التعليم الى وجود علاقات انسانية بين الدول بهدف النفع المتبادل.

(ج) من التحليل القائم على البديهية والمصادفة الى عمل تربوى فنى يقوم على التفسير العلمى الدقيق.

الفصل الثانى

البحث فى التربية المقارنة

البحث فى التربيه المقارنة

كيف يقوم الباحث باعداد دراسه تربويه مقارنه ؟

لكى يتمكن الباحث من ذلك ، سواء كانت دراسه جزئية أو عامه ، لا بد من ترافر أمور دامة ، كـعينات أساسيه لاتمام الدراسه المقارنه ، من بينها :

أولا : الاعداد الفنى للدارس ، بمعنى أن يكون الباحث ملما بأكثر من لغه أجنبيه للافاده من المصادر المختلفه وملما بالعلوم الاجتماعيه بصفه عامه ومنها التاريخ ، وتاريخ التربيه بصفه خاصه لارتباطه الوثيق بالتربيه المقارنه فى كثير من أساسياته .

ثانيا : كذلك يتطلب الاعداد الفنى للدارس الالمام بعلوم السياسة والاقتصاد والاحصاء والانثروبولوجيا (ثقافه الانسان والأجناس البشرية) ، مما يساعده على الفهم السليم والملاحظة الدقيقه والمقارنه الصحيحة .

ثالثا : الوقوف على أنواع النظم التعليمية المراد بحثها وتعرف طبيعتها وأهدافها والمصطلحات التربويه الخاصه بها والقوى الثقافيه التى تقف خلف هذه النظم ، ومحاوله تفسيرها ودراسه المشكلات التعليمية الراهنه دراسه تحليليه هادفة.

رابعا : القيام بجمع المعلومات والبيانات عن النظم التعليمية المراد دراستها بطريق مباشر أو غير مباشر وذلك للأطلاع على المصادر المختلفة على النحو التالى :

(أ) مصادر أساسية :

مثل الزيارات والابحاث الميدانيه ومشاهده الواقع المحسوس .

- التقارير والسجلات الرسمية والقوانين التى تصدرها الهيئات والمجالس المتخصصة والوزارات المختصة .

(ب) مصادر ثانوية : مثل :

الكتب والمقالات والمقتطفات التى تتناول موضوع الدراسه تناولا مباشرا سواء

(*) د. عرفات عبد العزيز - الاتجاهات التربويه المعاصرة .

المحلى منها أو الأجنبى مع تقويم ما تتضمنه من معلومات .

(جـ) مصادر مساعدة :

الكتب والمطبوعات التى تتناول أوضاع التربيه والتعليم بطريق غير مباشر كأن تتعرض لأحد جوانب الثقافه أو بعضها كالادب أو الاجتماع أو الفنون أو الاقتصاد أو الدين أو السياسة أو غير ذلك مما يلقى الضوء على الجوانب التعليمية .

خامسا : عدم الخضوع أو التحيز للرأى الشخصي للباحث ، أو محاوله البعد عنه كلما أمكن ذلك على الأقل بل ينبغى تناول البحث تناولا مرضوعيا ، بعيدا عن الاعتبارات الذاتيه .

أساليب البحث فى التربية المقارنة :

للباحث فى مجالات التربيه المقارنه ، أن يتبع الأسلوب أو الطريقه التى يراها مناسبة لبحثه ، فهناك طرق متعدده يمكن اتباعها فى اعداد البحوث التربويه المقارنه ومن بين هذه الأساليب أو الطرق .

١ - الطريقة الطولية :

وتعنى دراسه وضع من أوضاع التربية أو نظام من نظم التعليم لدوله من الدول ، دراسه قد تشمل المراحل التعليميه وتنظيماتها ومشكلاتها ووسائل التغلب عليها ، بما فى ذلك اداره التعليم ونظم اعداد المعلمين ، ثم مقارنه ذلك بما يناظره فى دوله أخرى أو أكثر ، مع بيان أوجه التشابه والاختلاف ، وأسباب كل منها .

٢ - الطريقه العرضية :

وهى دراسة تحليلية محدودة (ولكنها عميقه ومتأنيه) فى أحد قطاعات التربيه أو النظم التعليميه فى مجال محدود من دوله معينه (وقد تكون الدوله التى ينتمى اليها الباحث) وتعتمد هذه الدراسة على الجانب الميدانى من الواقع الملموس (كالزيارات والاستبيانات والمسح التربوى والتحليل التطبيقى) مع اجراء موازنات دقيقه ، وقد يمزج الباحث بين ما قام به وبين طراز مشابه ، مما يؤكد صدق وثبات

دراسته ، ويثرى المجال التربوى .

اهداف التربيه المقارنه :

(ماذا يفيد الباحث من التربية المقارنة ؟)

للدراسات التربويه المقارنه ، أهداف متعددة . نذكر فيما يلى ابرز هذه الأهداف :

أولا :

للداسه المقارنه فائدتان ، نظرية ، وعمليه ، أما الفائدة النظريه فهى انها تساعد الدارس على تحصيل نوع من المتعة العقلية ، تتأتى نتيجة لما يقوم به من ملاحظة ومقارنه ، وتفسير ، وأما الفائدة العمليه فإن دراسته للعوامل المؤثرة فى النظم التعليمية ولمشكلات هذه النظم وكيفية معالجتها تزيد في فهمه وتقديره لنظم التعليم القومى فى بلده ، والتبصر به وكذلك بالنسبه للبلاد الأخرى إذ أن دراسة نظم التعليم فى البلاد المختلفة ليس لمجرد نقلها الى بلاد أخرى ولكن لفهم مشكلات التربيه التى تواجهها تلك البلاد فهما عميقا ، ومعرفه الطرق التى اتبعتها فى ايجاد حلول لتلك المشكلات .

وعلى هذا الأساس تهدف التربيه المقارنه ، كما يقول « كاندل » الى ما يهدف اليه القانون المقارن أو الادب المقارن او التشريع المقارن مع معرفه الاختلافات فى القوى والأسباب التى تحدث التباين فى نظم التعليم . أما « روسيللو » [(١)] – فقد شبه المشتغل بالتربيه المقارنه بعالم الارصاد الجوية الذي يدرس الاتجاهات فى الجو ، ليتنبأ بما سيكون عليه فى المستقبل . **ومن ثم فقد رأى أن للتربيه المقارنة – فائدة عمليه أساسية فى التخطيط التعليمى . اد تقوم بالتحليل للمؤثرات والضغوط على التعليم والمجتمعات فى الوقت الحاضر . وبذلك تساعد على التنبؤ بالخطط المستقبلية.**

---

(١) بدور وروسللو – **pedro Roselis** من المعاصرين الذين اشتغلوا بالتربيه المقارنه اكثر من ثلاثين عام ، وله فيها مؤلفات كثيرة .

عمل أستاذا بمعهد العلوم التربويه بجامعة جنيف بسويسرا ثم مديرا لمكتب التربيه الدولى بجنيف . يرى أن التربيه المقارنه تعبير عن حركة التربيه فى العالم وأنها نتاج عوامل مختلفه ، متداخلة ومتفاعلة .

ثانيـــا :

الاسهام فى تدعيم التفاهم العالمى عن طريق الاخصائيين فى التربيه المقارنه وذلك باضافتهم معرف جديدة . وتبصيرا جديدا فى المشكلات التعليمية المعقده ، وكذلك عن طريق البعثات والمؤتمرات القوميه والعالميه ومايتم فيها من أعمال وما تصدره من قرارات وتوصيات ، هذا فضلا عن الحد من التعصب أو البعد عن العزلة التفكيرية أو المغالاة فى تقدير النظم القوميه للتعليم . ذلك ان الدراسات المقارنه لتلك النظم المدرسيه عند غيرنا من الامم . وحضور المؤتمرات العالميه وزيارة المعاهد والمدارس والجامعات . كل ذلك ينبهنا الي ما فى العالم من نظم قد تكون خيرا من نظمنا . وتطلعنا على أوجه النقص التى لم نكن نستطيع رؤيتها الا عن طريق الاطلاع على غيرها ودراستها الأمر الذى يدفع الباحث الى مزيد من الاطلاع والتعمق والتفسير والموازنه والعمل على توسعه نظرته الى المجال اتعليمى . والتربوى بوجه عام .

ثالثـا :

يرتبط بالهدف السابق . تنمية الاتجاه الموضوعى في دراسة المشكلات التعليمية العامه والتى يشترك فى بحثها دول متعدده كمشكله الامتحانات مثلا أو تعليم اللغات الاجنبية في المراحل الدراسيه الأولى أو أهداف التعليم الثانوى أوغيرها مما [illegible] فى المجال التربوى فى العالم ذلك ان دراسه هذه المشكلات فى حدود [illegible] الشخصى يحصرها فى اطار ضيق ويجعل منها مسائل قومية خاصة [illegible] الي اساس قومي ضيق على . يرقى مستوى بحثها ويجعل علاجها على [illegible] قومى ضيق على حين أن دراستها فى حدود المستوى العالمى والموضوعى [illegible] بحثها ويجعل علاجها على أساس موضوعى عام يخدم الناحيتين [illegible] والعالميه وهنا تتضح أهمية الحلول الناتجة عن دراسه تحليلية تشترك فيها [illegible] . مما يدعو الى التحفظ والاحتراس عند مناقشة مسائل التعليم [illegible] الخضوع الى النظره الذاتيه أو التعصب للرأى الشخصى فضلا عن [illegible] النقد البناء لدى الدارس مما يدفعه إلى تقديم مقترحات صحيحة

للاصلاح التعليمى مع المواءمة بين مختلف الاعتبارات .

رابعـــا :

كذلك من أهداف التربيه المقارنه تدريب الباحث على تحليل العوامل والقوى التى تدخل فى تحديد نوع التعليم ونظامه فى بلد ما ذلك أن التربيه المقارنه تمكنه من النظر الى التربيه على أنها عمليه اجتماعيه ثقافية بمعناها الواسع . وعن طريق التربيه المقارنة يستطيع الباحث أن يلاحظ الأحداث أو الثورات العنيفة التى تغير وجه الحياة فى كثير من بلاد العالم . سواء كان ذلك من الناحية السياسية أو الاقتصاديه أو الدينية أو غيرها مما يؤدى الي وجود نظم تعليمية جديدة تختلف عما سبقتها . وفى هذا يقول « كاندل » .

« ان القيمه الرئيسية للمعالجة المقارنه للمشكلات التعليمية . تظهر فى تحليل الاسباب التى أوجدت هذه المشكلات . كما تظهر فى مقارنة الفروق بين النظم التعليمية المختلفة والعوامل التى سببت هذه الفروق . وأخيرا . فى دراسه الحلول التى حاولتها الدول المختلفه » حتى اذا ما أراد الباحث . الافاده من ذلك علي المستوى القومى كان عليه مراعاة مبدأين أساسيين :

أولهما : الملاءمه الثقافية بمعنى ملاءمة الخبرد التعليميه أو التربويه المراد نقلها بالنسبه لبلده أو البلد المنقوله اليه .

ثانيهما : القدرة على الاستفادة بمعنى مدي الامكانيات (الماديه والفنية) المتاحه وكذلك ظروف البلد المنقوله اليه هذه الخبرة .

مناهج البحث فى التربيه المقارنة

يمكن أن يكون هذا العنوان بتعبير أخر ، وهو : أساليب أو طرق البحث فى التربيه المقارنة .

يرى بعض المشتغلين بالتربيه المقارنة أن تقسم مناهج البحث فيها وفقا لنشأة التربيه المقارنه وتطورها باعتبار أن كل منهج قد عاصر فترة زمنيه معينه بينما يرى

الآخر خلاف ذلك وان كل منهج أو طريقه منها يمكن ان يتبع فى الدراسات المقارنه فى الوقت الحاضر ولكن له من المزايا وعليه من المآخذ ما يمكن أن يوضع فى الاعتبار .

وللباحث فى مجالات التربيه المقارنه ان يتبع منها ما يراه مناسبا لطبيعه الدراسه المقارنه التى يقوم بها وفقا لنوعيتها والهدف منها وقد يستعين الباحث بمنهج أو أكثر فى دراسته حتى تتضح الغايه منها .

وفيما يلى موجز لكل منها .

أولا : المنهج الوصفى المقارن :

أو طريقه الوصف للنظم التعليميه فهى وصف لمظاهر النظام التعليمى دون التعمق فى تحليل جذوره وأصوله ودون التصدى لتفسير طبيعته أو نقده أو التعرف على مشكلاته وأسبابها .

وبعبارة أخرى فهذه الطريقه قاصرة على اثبات الأنظمة المتبعة فى التعليم فى البلاد المختلفة ، وبالتالى فأنها تقرير للواقع .

ولكن ليس معنى هذا ، هو الاقلال من القيمة الدراسية لما يتعلق بنظم التعليم وادارتها أو خططه ومناهجه أو غير ذلك من التنظيم المدرسى . فالتركيز على الاهتمام بجمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها ومحاولة الاستفادة من ... أمر مرغوب فيه ، فضلا عن أن هذه الدراسه (أو المنهج) هى تمهيد ... المقارنه ، المبنيه على الموازنه والتحليل .

ثانيا : المنهج التاريخى المقارن :

... النظم التعليمية الى أصولها الثقافية والاجتماعيه . ويرى بعض الاخصائيين فى التربيه المقارنه ، أن الأساس التاريخى ، أمر لا يمكن الاستغناء عنه بالنسبة لتفسير أيه ماده مقارنه ، وربما كان « مانز » فى مقدمه من يؤيدون هذا المنهج ... يرى أن النظم التربويه . حينما تحاول أن تكيف نفسها للظروف

الطبيعيه للبلد الذى تعيش فيه . فانها تتغيد بالمواقف القائمه ، وهى فى نفس الوقت . تتأثر بأحداث الماضى التاريخيه . سواء من قريب أو من بعيد بالاضافة الى تأثرها بالحاضر الجغرافى .

كما أنه للالمام بفلسفه النظام التعليمى ، ينبغى فهم الثقافة العامه لبلده ، و لتى تكون فلسفه التربيه ، عنصرا أساسيا من عناصرها ، والتى مهد الماضى الى وجودها ، فدراسه التاريخ الذى مر به البلد ، ومعرفه أطوارد المختلفه من أهم ما يعين الباحث على فهم تلك الثقافة التى تتميز بالحياة والتطور ، وقد تبع « هانز » كثيرون مثل « كاندل » وغيره .

ثالثا : المنهج التحليلى المقارن :

أو منهج العوامل والقوى الثقافية لنظم التعليم ، ويعنى هذا المنهج بمعرفة العوامل والقوي الثقافية المختلفة (السياسية ، الاقتصاديه ، الاجتماعية ، الفكرية .. الخ) التى تقف وراء النظم التعليمية ، وتفسير الظواهر التربوية وتعليل اختلافاتها ، وليس مجرد المعلومات ونقلها .

وفى هذا يقول « سادلر »[1] ينبغى عند دراسه نظم التعليم الاجنبية الا ننسى أن الأشياء الموجوده خارج المدرسه ، قد تكون أكثر أهميه من الأشياء الموجودة في داخلها . بل أنها تتحكم فيها وتفسرها (أى العوامل المختلفه) أى أن هناك علاقة قويه بين التعليم والمجتمع . مما يؤكد ضروره التفاعل بينهما .

ويرى « هانز » أن العوامل التى تتأثر بها نظم التعليم تنقسم الى ثلاثه أنواع . هى :

١ - عوامل طبيعية مثل : الجنس البشرى واللغة والبيئة الجغرافيه ثم الناحية الاقتصاديه .

٢ - عوامل ايديولوجية روحية ، مثل الأديان والتراث الدينى .

٣ - عوامل علمانية ، مثل : الحركه الانسانية ، والقوميه ، والديموقراطية .

---

(١) سادلر (١٨٦١ - ١٩٤٣) مرب انجليزى . من الشخصيات البارزة فى مجال التربية المقارنة .

فالباحث عندما يأخذ بهذا المنهج ، انما يعنى بدراسه اتجاهات التربيه والتعليم فى ضوء الاطار العام للمجتمع الذى نشأت فيه والفلسفه التربويه التى يؤمن بها . وليس معنى ذلك ، هو الانعزال عن الاتجاهات التربويه للمجتمعات المختلفه ولكن ، للباحث اذا ما أراد حلا لمشكلة تعليمية ، أن يفيد من الخبرات المماثلة فى بلاد أخرى بما يتلاءم وظروف المشكلة ، وابعادها ومؤثراتها .

رابعا : المنهج التجريبى أو العلمى المقارن :

ويقصد به المنهج الذى يستخدم وسائل التجريب العملى وهذا المنهج له من الأصول التاريخية ، مما يمكن أن ترجعه الى النصف الأول من القرن التاسع عشر حيث دعا « انطوان جوليان » الى الملاحظة الدقيقه للظواهر التعليمية والى جدولة الملاحظات بطريقه تسمح بمقارنتها ، واستخلاص ما بينها من تشابه أو اختلاف .

وقد تبع « جوليا » أخرون ، دعوا الى الأخذ بمبادئ التجريب ، الى أن تأكدت الدعوة الى اتباع هذا المنهج ، عندما ازدهرت البحوث التجريبية فى مجال العلوم الاجتماعيه والانسانيه ، نتيجة للتقدم العلمى والتكنولوجى الذى ساد العالم وبخاصه منذ بدايه النصف الثانى من القرن العشرين وبالتالى ، توفرت المعلومات ووسائل البحث لدي الدارسين ، الأمر الذى حدا بكثير من المشتغلين بالتربية المقارنه الى اتباعه ، وذلك باعتبار وجود علاقات ديناميكية بين التعليم والمجتمع الذى يوجد فيه ، ولا بد من تفسيرها بأسلوب علمى يخضع لمقومات البحث التجريبى سواء بالنسبة لافتراضاته أو نتائجه ، وهذا المنهج يقوم أساسا على احساس الباحث بوجود مشكله احساسا غير واضح نتيجة لملاحظة عابرة أو غير دقيقه أو نتيجة للفضول وحب الاستطلاع ثم يتبلور هذا الاحساس حتى يتم تحديد المشكلة وبالتالى وضع فروض أو افتراضات ، يعمل الباحث على اختبارها ومحاوله التأكد من مدى صحتها . ومن أمثله ذلك .

افتراض وجود علاقة متبادله بين التعليم والاقتصاد . أو وجود ارتباط بين النظام السياسى وطبيعة النظام المدرسى . أو وجود علاقه بين مركزيه الاداره التعليمية وارتفاع مستويات تحصيل التلاميذ .... الخ .

على أن يتم اجراء ذلك فى بلاد مختلفه . ووسيله الباحث فى هذا الاجراء هي جمع المعلومات بطريق مباشر أو غير مباشر ، ومعالجتها وتفسيرها ومقارنتها واستخلاص النتائج منها ولعل من أهم مزايا المنهج التجريبى أو العلمى فى التربيه المقارنه ، هو اهتمامه بجمع أكبر مجموعه من المعلومات عن أكبر عدد من البلاد ، وتفسيرها تفسيرا مناسبا فضلا عن تحقيق الاقتصاد فى الجهد ، والوقت والمال .

على أن خطوات هذا المنهج ، تستتبع التسلسل التالى :

أولاً : الاحساس بالمشكلة . ثم تحديد ابعادها .

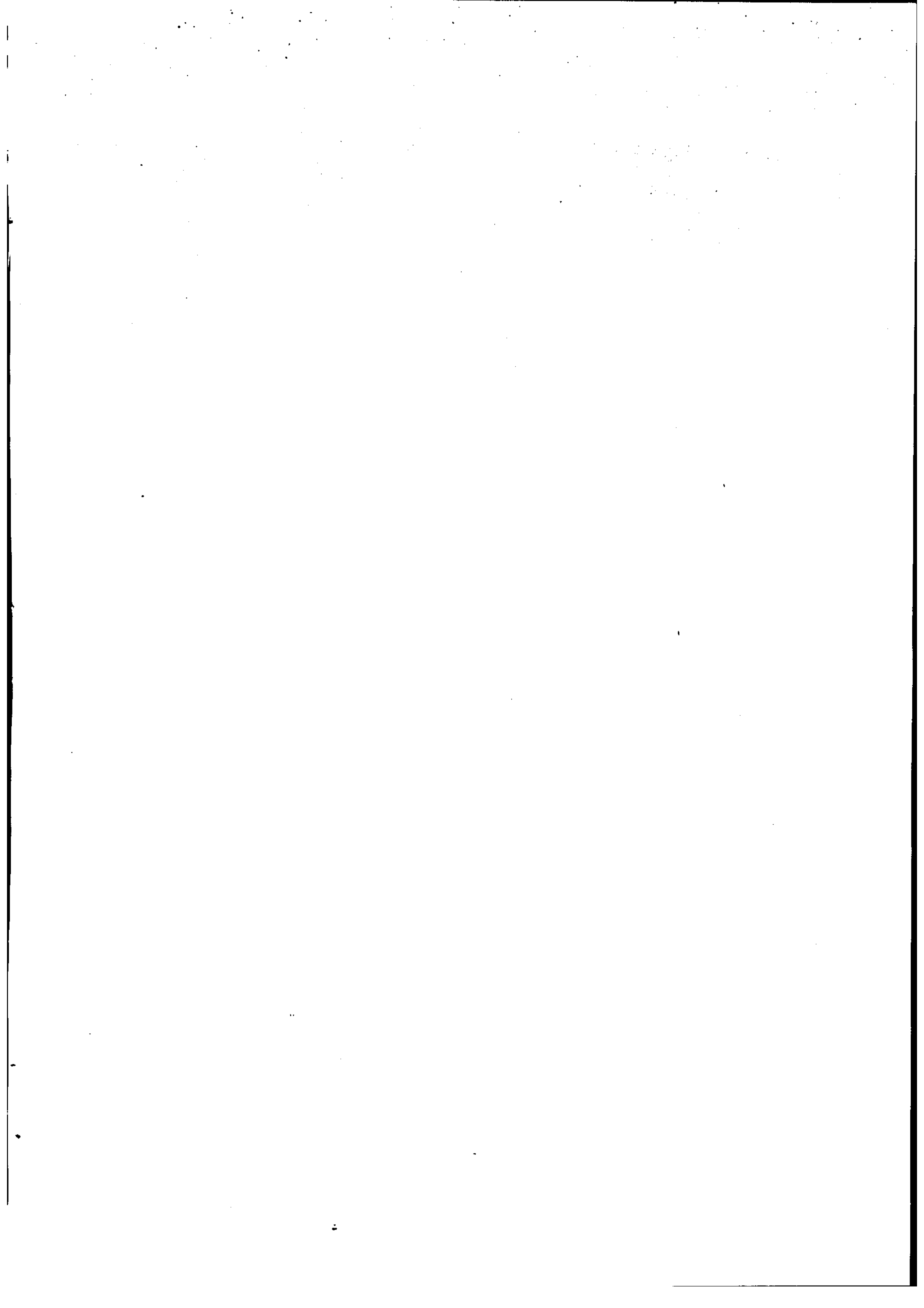
ثانيا : وضع الفروض المتعلقة بهذه المشكلة .

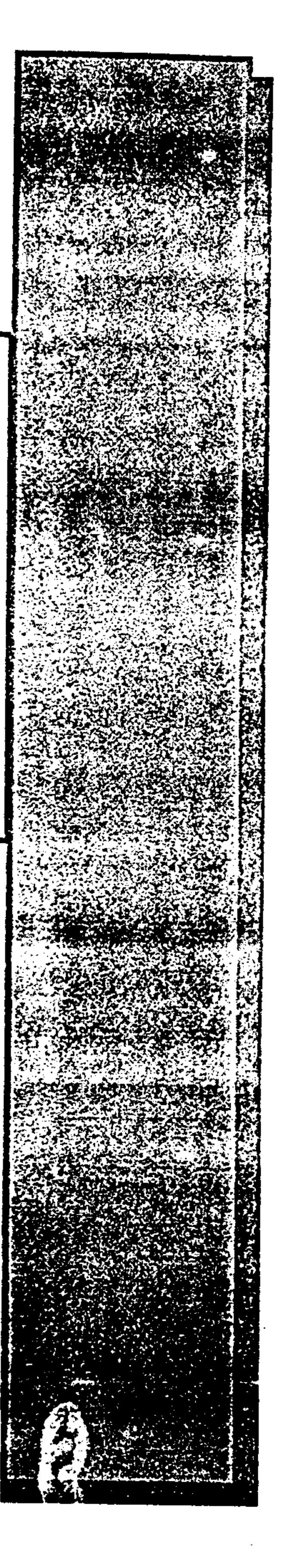
ثالثا : جمع المعلومات وثيقة الصله بهذه الفروض .

رابعا : تفسير هذه المعلومات ومقارنتها لاختبار صحة الفروض .

ثم هناك ، المنهج الفلسفى المقاون ، الذى يعتمد على الحوار والجدل والمناقشة فى القضايا التعليمية أو أوضاع التربيه ونظرياتها ويتناولها بأسلوب جدلى مقارن . بحثا عن حقيقة وجودها وظروف مجتمعها .

وعلى أى حال ، فان منهج البحث فى التربيه المقارنة ، يحدده الهدف من المقارنه ذاتها فقد يكون الهدف ، اكاديميا أو حضاريا أو سياسيا أو نفعيا أصلاحيا ، كما يحدد ذلك أيضا مجال المقارنة ونوعها .





الفصل الثالث

عرض آخر لمناهج البحث فى التربية المقارنة



القسم الأول ويتضمن :

- المنهج الوصفى الإحصائى
- المدخل التاريخى

القسم الثانى ويتضمن :

- منهج الطابع القومى
- منهج المشكلة

القسم الأول

- المنهج الوصفى الإحصائى
- المدخــل التــاريــخى

(أ) المنهج الوصفى الاحصائى فى الدراسات المقارنة

يعتبر هذا المدخل أول مداخل التربية المقارنة وأساليبها . وقد بدأ هذا المدخل بالدراسة الوصفية لنظم التعليم ، بمعنى تسجيل كل ما يتعلق بتركيب ومحتوى نظم التعليم دون التعرض لتحليل هذه النظم أو محاولة التعرف على أسبابها أو العوامل المؤثرة فيها . وقد سبق أن أشرنا الى المحاولات الأولى التى بذلت فى مجال التربية المقارنة على يد مارك انطوان جوليان وفيكتور كوزان وهوراس مان وماثيون أرنولد والتى تضمنت وصفا دقيقا لنظم التعليم فى بعض البلاد الأوربية . وقد أوضح أبو التربية المقارنة مارك انطوان جوليان أهمية التعرف على أوضاع التربية فى البلاد المختلفه باعتباره أساسا للدراسة المقارنة بقولة « ان العمل الذى يؤدى الى نتائج هامة وذات فائدة سريعة هو تقديم لوائح مقارنه عن مؤسسات التربيه الرئيسية القائمه اليوم فى مختلف بلدان أوربا . وعن مختلف طرق التربية والتعليم وتنظيماتها فى تلك البلدان ، وعن الموضوعات التى تشملها مناهج الدراسة فى كل مرحلة من مراحل التعليم الابتدائى أو الاعدادى أو الثانونى أو العالى بكل شعبها العلمية أو الادبية أو المهنية ، ثم عن طرق التدريس التى يعلم بها الجيل الجديد .

كما اهتم فيكتور كوزان فى دراسته المقارنة لنظم التعليم بعرض اللتشريعات والقوانين المنظمة للتعليم فى البلاد التى زارها . ولم يكتف بذلك وانما عرض ما لا مالاحظه من تنفيذ هذه التشريعات والقوانين فى الواقع المدرسى . كما قام بنفس الشئ ماثيو ارنولد فى تقاريره عن التعليم فى أوربا . وقد أدى هذا الاهتمام بدراسة التشريعات والقوانين الى دراسة مختلف جوانب النظام التعليمى مثل نظم الادارة وعلاقة الدولة أو الكنيسة بالتعليم ، ومسئوليات السلطات المركزية والمحلية تجاهه وتمويله والتفتيش عليه وغير ذلك من جوانب .

وتعتبر التقارير السنوية للمكتب الدولى للتربية بجنيف . وكذلك الكتب التى تصدرها منظمة اليونسكو عن التربية فى العالم .

World Savey of Education. Primary Education

وكذلك النشرات والوثائق التربوية التى تصدرها وزارات التربية والتعليم فى

(*) د. محمدسيف الدين فهمى - المنهج فى التربية المقارنة .

بلاد العالم المختلفة مراجع وصفية واحصائية هامه عن نظم التعليم فى العالم وتشريعاتها والقوانين المنظمة لها مما يكون أساسا هاما للدراسة المقارنة بمختلف مستوياتها ومداخلها .

وتعتبر هذه الدراسات الوصفية أساسا هاما للتربية المقارنة لعدة أسباب . فنتيجة لهذه الدراسات يصبح دارس التربية المقارنة على علم بمختلف جوانب النظام التعليمى والعلاقات القائمة بين هذه الجوانب ، وبالتالى يصبح أكثر قدرة على تقييم القوى الخفية التى تقف وراء النظم التعليمية ووراء الجدل فى المسائل التعليمية . وحين يجمع الدارس البيانات الأساسية يقيمها يصبح قادرا على متابعة عمله لتحقيق الغرض الأساسى من الدراسة المقارنة ، وهو التحليل التفسيرى .

ولاتقف فائدة الدراسات الوصفية لنظم التعليم عند حد فهم النظام التعليمى والقوى المؤثره فيه . وانما هى تعطى بالاضافة الى ذلك فرصة للاستفادة من الخبرات التربوية فى البلاد الأخرى لاصلاح التعليم فى بلد معين . وهو ما يعبر عنه عاده باسم الاستعارة الثقافية .

ولا تعني الاستعارة الثقافية نقل نظام تعليمى معين ، أو نقل أجزاء منه وغرسها فى نظام آخر ، فهذه ، محاولات مصيرها ولا شك الفشل ، والنظام التعليمى كما سبق أن أوضحنا مؤسسة اجتماعية ثقافية مستمرة نامية ساهمت فى تكوينها عوامل سياسية وظروف اقتصادية واجتماعية وبيئية . أن النظام التعليمى هيكل اجتماعي وثقافي واحد ، وهو مؤسسة عضوية تتفاعل جوانبها مع بعضها ، كما تتفاعل مع بيئتها المحيطة فى مستوياتها المختلفة .

وقد أكد هذا ميخائيل سادلر الذى كان معجبا دائما بالنظام التعليمى فى المانيا بقوله « انه لا توجد دولة تستطيع عن طريق نقلها جزء من نظام التعليم الألمانى أن تأمل فى استنساخ حقيقى للروح الموجودة فى المؤسسات الألمانيه أن النسيج الذى يؤلف هذا النظام يكون كلا واحدا . وهذا ما يميزه ، كما يكمن فيه خطره أيضا . أن النظام يجب أن يؤلف ككل أو يترك كليه . المؤسسات القوميه تنمو نتيجة لحاجات الأمة الخاصة وتتشكل وفقا لخلقها القومى المميز » .

أنما تعنى الاستعاره الثقافية الاستفادة فى الخبرات والاراء والحلول والافكار الموجودة فى النظم التعليمية للبلاد الأخرى فى اصلاح وتطوير نظام تعليم فى بلد معين بعد مراجعة هذه الخبرات أو الآراء أو الحلول والأفكار واعادة صقلها وتشكيلها وفقا للظروف الجديدة والأوضاع القائمة فى البلد المستفيد ، ويؤكد فيكتور كوزان فائدة مثل هذه الاستعاره بقوله فى معرض الحديث عن التعليم الألمانى : « ان الخبره الالمانيه يجب الا تضيع منا ابدا ان الصراعات القوميه والعداوة القائمة بين بلدينا يجب أن تكون خارج مجال الحديث هنا . أن العظمة الحقيقية للناس لاتكمن فى أنهم لا يستفيدون شيئا من الآخرين ، ولكن فى أن تكون استعارتهم جيدة ، وفى ان يكون ما يستعيرونه منا سبا لظروف نظامهم » .

وقد ارتبط هذا المدخل الوصفى باتجاه نشأ بنمو علم الاحصاء مؤداه ان يدعم الوصف الادبى لنظام التعليم ببيانات احصائية وصفيه تبين تطور ونمو النظام واعداد الداخلين فيه والخارجين منه . وقد كان هنرى بارنارد الذى عمل سكرتيرا لمجلس التربيه بولايه كونكتيكت بالولايات المتحدة أول من اتجه هذا الاتجاه عندما انيط به مسئولية جمع الوثائق والمعلومات عن التعليم فى الولايات المتحدة وبعض الدول الأوربية .

وقد ساعد على نمو الاتجاه الاحصائى فى وصف نظم التعليم وتطورها اعتقاد بعض رجال التربيه المقارنه بأنه يمكن جعل التربيه « علما » أو بمعنى أخر تطبيق المنهج العلمى فى دراستها اذا أمكن جعلها اكثر اعتمادا على الدراسات الاحصائيه المقارنه . فقد كان النمو الهائل الذى صادف العلوم الطبيعية نتيجة لاعتمادها على القياس الدقيق وعلوم الاحصاء سببا فى أن يلتمس رجال التربيه المقارنه في الاحصاء عنصرا يجعلها هي أيضاً « علما » .

ويعنى هذا الاتجاه الاحصائى اجراء مقارنه للحقائق التربويه فى البلاد المختلفه بطريقه احصائيه ، كمقارنه الميزانيات القومية للتعليم ، او نصيب التربيه من الدخل القومي او نصيب الفرد من مصروفات التعليم ، أو كلفه التعليم فى مراحله المختلفه ، أو كثافه الفصل أو خصائص المبانى المدرسيه ، أو نصيب السكان من

التعليم فى كل مرحله تعليميه ، أو اعداد الخريجين فى كل مرحله تعليميه وفى كل تخصص معين كما يمكن مقارنه الكيف فى التعليم فى البلاد المختلفه عن طريق استخدام مؤشرات معينة لجودة التعليم أو نصيب الفرد أو التلميذ من مصروفات التعليم . كما يمكن ايضا ادراك العلاقات المتبادله بين التعليم والنمو الاقتصادى والاجتماعى عن طريق البيانات الاحصائية كمقارنه نسب الأميه ، أو نسب التسرب فى علاقتها بكثافة السكان أو دخول الأفراد ، أو طبيعة العاملين فى النشاط الاقتصادى أو نسب الانحراف بين الأطفال ... وغير ذلك من بيانات احصائية .

وسنحاول فيما يلى تقديم عرض موجز لنوع الاحصاءات التعليمية التى يحتاجها الوصف الاحصائى لنظم التعليم والتى يستخدمها الباحثون التربويون وخاصة فى مجال التربية المقارنه أو التخطيط التربوى . وتقسم عادة الاحصاءات التعيمية الى نوعين من الاحصاءات :

(أ) الاحصاءات الوصفية .

(ب) الاحصاءات التحليلية .

أولا :الاحصاءات الوصفية :

تستهدف هذه الاحصاءات وصف النظام التعليمى أو مكوناته من حيث حجمها أو نوعها . فلكل نظام تعليمى مكوناته من تلاميذ ومدرسين وكتب وعاملين وتمويل ومبان مدرسية وهى غير المكونات التى تستعصي على الحساب والعد مثل الأهداف والمناهج وطبيعة الادارة وغيرها . ولا شك أنه بوصف هذه المكونات يمكن ادراك طبيعه النظام ككل . وبقدر ما يكون حجم هذه المكونات وقوة التفاعل بينها بقدر ما تختلف نظم التعليم جودة أو ضعفا .

وتتضمن الاحصاءات الوصفية للتعليم عادة البيانات التالية :

١ - احصاءات عن المؤسسات التعليمية .

٢ - احصاءات عن التلاميذ .

٣ - احصاءات عن القوى العاملة بالتعليم من مدرسين واداريين .

٤ - احصاءات عن المباني المدرسية .

٥ - احصاءات عن تمويل التعليم ومصروفاته .

١ - الاحصاءات الخاصة بموسسات التعليم :

يقصد بالمؤسسة التعليمية كل تنظيم يدار من قبل الحكومه أو الافراد أو الجمعيات أو المؤسسات ويستهدف مساعدة الفرد على اكتساب مهارات أو معارف وخبرات أو كل هذا ، ويقوم بالعمل فيه معلمون ويحضره متعلمون بصورة منتظمة . والمدرسة بهذه الصورة تكون المؤسسة التعليمية التى نقصدها عند وصف أى نظام تعليمى . وعادة ما تظهر الاحصاءات الخاصة بهذه المؤسسات وفقا للتقسيمات التالية :

- **تبعية المؤسسة :** مدارس حكومية ، أهلية ، أهلية معانة ... الخ .
- **مرحلة المؤسسة :** ابتدائية ، اعدادية ، ثانوية ، اعدادية ثانوية .. تعليم عال.
- **جنس المؤسسة :** ذكور ، اناث ، مشتركة .
- **نوع المؤسسة :** عام ، فنى ، زراعى ، صناعى ، تجارى ... الخ .
- **الموقـــــع :** ريف - حضر ، محافظات أو ألوية .
- **الـــــدوام :** نهارية ، مسائية ، كل الوقت ، بعض الوقت ... الخ .

٢ - الاحصاءات الخاصة بالتلاميذ :

تصنف الاحصاءات الخاصة بالتلاميذ وفقا للتقسيمات التالية :

- **تبعية التعليم :** حكومي ، أهلى ، معان ، أجنبى ... الخ
- **نوع المرحلة :** ابتدائى ، أعدادى ، ثانوى ، جامعى ... الخ
- **الجـــــس :** ذكـــور ، انـــاث

- **نوع التخصص** : عام ، صناعى ، تجارى ، زراعى ... الخ

- **الصـــف** : أول ثانى ، ثالث ... الخ .

- **القـــيد** : منقول ، معيد ، محول .

- **الجنســية** : وطنى ، غير وطنى .

- **نـوع الـدوام** : نهارى ، مسائى كل الوقت ، بعض الوقت .

٢ - الاحصاءات الخاصة بالقوى العاملة فى التعليم:

وتنقسم هذه البيانات عادة الى :

(أ) بيانات عن المعلمين وتصنيف احصاءاتهم عاده وفقا للتقسيمات التالية :

- نوع المؤسسة .
- تبعية التعليم .
- المـؤهـل .
- التخصـص .
- نـوع المرحلة .
- الجنـس .
- الســن .
- سنوات الخدمة .

(ب) بيانات عن الاداريين : وهؤلاء هم العاملون بالجهاز الادارى المركزى (الوزارة) أو الاجهزة الادارية فى المؤسسات التعليمية ، وكذلك المتخصصون فى بعض التخصصات من غير المدرسين مثل أمناء المكتبات وأمناء المختبرات وغيرهم . وتصنف احصاءاتهم عادة وفقا للتقسيمات التالية :

- نوع الوظيفة .
- نوع المؤهل .
- سنوات الخدمة .
- الجنسية .

٤ - الاحصاءات الخاصة بالمبانى المدرسية :

تصنف الاحصاءات الخاصة بالمبانى المدرسية عادة وفقا للتقسيمات التالية :

- عائدية المبنى : ملك الدولة ، ايجار ملك هيئات ... الخ .
- حالة المبنى : من حيث :
  - العمر .
  - نوع البناء .
  - الصلاحية .
- توفر الخدمات : قاعات ، مختبرات ، مكتبات ، دورات مياة ، كهرباء .. الخ.
- سعة المنى : من حيث :
  - عدد الفصول .
  - عدد التلاميذ .

٥ - الاحصاءات الخاصة بتمويل التعليم ومصروفاته :

وتشمل هذه الاحصاءات عادة ما يلى :

- تطور ميزانيات التعليم
- توزيع الميزانيات تبعا للمصدر : الوزارة المركزية ، الادارة المحلية الجهود الذاتية ... الخ

- توزيع الميزانيات على مراحل التعليم المختلفة .

- توزيع الميزانيات تبعا لبنود الصرف .

وعاده ما تؤخذ هذه الاحصاءات جميعا من التقارير الاحصائية السنوية التى تصدرها أجهزه الاحصاء المركزية ، أو أجهزة الاحصاء التابعه لوزارات التعليم فى البلاد المختلفه . إلا أن باحث التربية المقارنة قد يحتاج لبيان خاص لا يظهر فى التقارير الاحصائية السنوية . وهو من أجل الحصول على هذا البيان مضطر لأن يقوم بمسح خاص على المجتمع الذى يريد جمع بيانات عنه ، أو عينه ممثله له . ومن أمثله هذه المسوح المسوح الخاصة بالخلفية الاجتماعية للمعلمين أو التلاميذ ، أو حالة المبانى المدرسية ، أو كلفة الدروس الخصوصية أو غير ذلك من بيانات لاتظهر عاده فى الاحصاءات التربوية السنوية .

ثانيا : الاحصاءات التحليلية :

اذا كانت وظيفه الاحصاءات الوصفية وصف النظام التعليمى من حيث حجمه أو توزيعه مهمة ، فان مهمة الباحث التربوى في مجال التربية المقارنة لا تقف عند حد عرض هذه الاحصاءات ، وانما علية ان يستخرج الدلالات الكمية والكيفية لهذه الاحصاءات الوصفية . وهو ما تسمية عاده بالتحليل الاحصائى . فالتحليل الاحصائى لأى نظام تعليمى يعنى النظر اليه من خلال البيانات الاحصائية واستخراج مجموعة من الدلالات والمؤشرات مثل معدلات النمو فى النظام كالنمو فى اعداد التلاميذ والمدرسين ، أو نوع التوازن فيه كالتوازن بين الذكور والاناث من حيث فرص التعليم والتعليمى على تحقيق أهدافه ، كالاستيعاب الكامل للأطفال فى سن معين ، أو تحقيق تكافؤ الفرص للجميع ، أو تنمية التعليم العلمى والفنى أو تحقيق الكفاية الكميه والنوعية ، أو غير ذلك من مؤشرات ودلالات .

ويشمل هذا النظر للبيانات الاحصائيه نوعين من التحاليل :

(أ) تحليل كمى : ويعنى استخلاص المؤشرات الكمية المباشرة التى تدل على درجة النمو فى النظام التعليمى من حيث كمه كمعدلات النمو فى اعداد المقيدين والمقبولين فيه . .

(ب) تحليل كيفي : ويعني استخلاص المؤشرات الكمية التي تشير الى نوعية التعليم المقدم ودرجة الجودة فيه .

وكلا النوعين من التحليل يعتمدان على الاحصاءات الوصفية الخام التى توفرها التقارير الاحصائية السنوية أو على المسوح المباشرة فى حالة عدم توفر البيانات فى التقارير الاحصائية .

أولا : التحليل الكمى للتعليم :

يشمل هذا التحليل عاده الدلالات التالية :

١ - معدلات النمو :

١ - يقصد بمعدل النمو النسبة المئوية للزيادة فى اعداد التلاميذ بين سنة وأخرى . ولما كانت هذه النسبة تختلف عادة من سنه الى أخرى فيحسن أن يؤخذ متوسط هذه النسب لعدد من السنين وهو ما يعرف بمعدل النمو خلال هذه الفترة . وقد تستخرج معدلات للنمو للتعليم ككل أو تستخرج لمرحلة معينة أو لنوع معين من التعليم ، أو للذكور والاناث ، أو لمجموع المقيدين فى مدارس الريف والحضر وذلك لبيان الاختلافات فى معدلات النمو للنسبة للانواع أو المراحل المختلفة للتعليم أو بالنسبة لطلاب الريف والحضر أو لسكان المحافظات المختلفة أو بالنسبة للذكور والاناث ويمكن استخلاص هذا المعدل من المعادلة :

مج س + ن = مج س (١ + م) ن

حيث مج س = عدد المقيدين فى سنه الأساس س

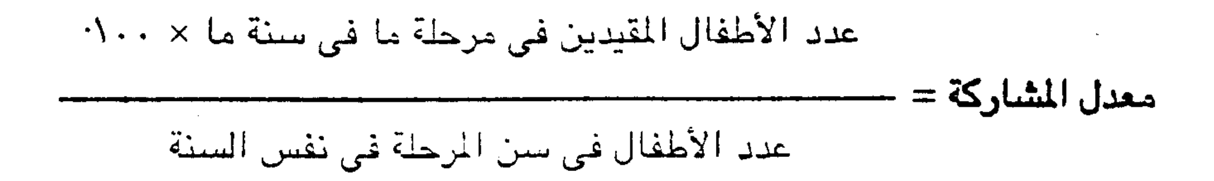
م = معدل النمو فى المقيدين

ن = عدد السنوات .

وبتطبيق هذه المعادلة بالنسبة لاجمالى اعداد المقيدين أو بالنسبة لاعداد المقيدين موزعين تبعا للجنس أو نوع المرحلة او نوع التعليم أو تبعا للمنطقة يمكن اقامه مقارنات للنمو بين هذه المتغيرات المختلفة .

٢ - معدلات المشاركة أو القيد :

ان النظر الى النمو المطلق فى اعداد المقيدين أو حتى النظر الى معدلات النمو لا يعطى صورة دقيقة عن قدرة النظام التعليمى على استيعاب الأطفال فى سن التعليم أو على اعطائهم فرصا متكافئة فيه . ولمواجهة ذلك يستخدم التحليل الاحصائى ما يسمى معدلات المشاركة أو القيد ويقصد بهذا المعدل عدد الأطفال المسجلين فى مرحلة ما فى سنة معينة مقيسا الى عدد الأطفال من السكان فى الفئة العمرية المقابلة لهذة المرحلة فى هذه السنة . ويمثل هذا المعدل بالمعادلة :



$$\text{معدل المشاركة} = \frac{\text{عدد الأطفال المقيدين فى مرحلة ما فى سنة ما} \times ١٠٠}{\text{عدد الأطفال فى سن المرحلة فى نفس السنة}}$$

ونظرا لأن أعمار الأطفال المقيدين فى مرحلة معينة تمتد دائما الى ما يزيد عن فئة العمر المقابلة لهذه المرحلة فنجد مثلا أن أعمار الأطفال فى مرحلة التعليم الابتدائى (٦-١١) تمتد فيما بين ٦ - ١٥ أو أكثر فى كثير من البلاد بسبب عوامل كثيرة أهمها التأخر فى الالتحاق والرسوب المتكرر ، فانه تستخدم عاده أكثر من معدل للمشاركة أهمها :

(أ) معدل المشاركة الظاهرى أو الخام :

ويقدر بقسمة عدد التلاميذ المقيدين فى مرحلة تعليمية على اجمالى عدد الأطفال من السكان فى سن هذه المرحلة ثم الضرب × ١٠٠ . وهذا المعدل يعطى صورة أكثر اشراقا عن الحقيقة حيث تصل معدلات المشاركة فى بعض الأحيان الى مايزيد عن ١٠٠٪ .

(ب) معدل المشاركة الصافى :

ويقدر بقسمة عدد التلاميذ المقيدين فى مرحلة تعليمية فى السن المقابل للمرحلة فقط (٦ - ١١ مثلا بالنسبة للتعليم الابتدائى) على عدد الأطفال من السكان فى سن المرحلة ثم الضرب فى ١٠٠ .

وهذا المعدل يعطى صورة مشوهة أيضا حيث أنه يغفل عدد من التلاميذ مقيدين بالفعل فى المرحلة وهو فى نفس الوقت يعطى صورة أكثر قتامه نظرا لان معدل المشاركة فى هذه الحالة سيكون أقل كثيرا من معدل المشاركة الخام .

٣ - معدلات القبول :

يقصد بمعدل القبول نسبة عدد التلاميذ الجدد المقبولين فى الصف الأول من مرحلة تعليمية الى عدد الخريجين فى مرحلة تعليمية سابقة . وفى حاله التعليم الابتدائى يتم حساب معدل القبول على أساس قياس عدد التلاميذ الجدد المقبولين فى الصف الأول الابتدائى الى مجموع عدد الأطفال من السكان فى سن القبول فى التعليم الابتدائى .

وتعتبر معدلات القبول ذات أهمية كبيرة فى عمليات التقدير للاستيعاب فى المستقبل علاوة على أهميتها فى الحكم على النظام التعليمى من حيث قدرته على الاستيعاب وتحقيق الفرص المتكافئة فية .

٤ - نسب التوزيع :

يقصد بنسب التوزيع النسب التى يتم بها توزيع التلاميذ المقيدين فى النظام التعليمى وفقا للمتغيرات المختلفة فى النظام . ولعل أهم صور هذا التوزيع ما يلى :

١ - توزيع اجمالى عدد التلاميذ المقيدين فى النظام التعليمى بين المراحل المختلفة .

٢ - توزيع اجمالى عدد التلاميذ فى كل مرحلة تبعا للجنس .

٣ - توزيع اجمالي عدد التلاميذ فى كل مرحله تبعا للمحافظة او تبعا للريف والحضر .

٤ - توزيع عدد المقيدين فى التعليم الثانوى بين التعليم العام والتعليم الفنى

٥ - تو ـع عدد المقيدين فى التعليم الثانوي الفنى بين أنواع التعليم الفنى المختلفه (صناعى ، زراعى ، تجارى)

٦ - توزيع عدد المقيدين فى التعليم الثانوى العام بين الشعب العلمية والشعب الأدبية .

٧ - توزيع عدد المقيدين فى التعليم العالى بين التعليم النظرى والتعليم العملى أو التكنولوجى .

ولا شك أن ايضاح صور التوزيع ذات فائدة كبرى للكشف عن التوازن أو اختلال التوازن فى التوزيع أو للكشف عن الاتجاهات المختلفة فى التعليم سواء بالنسبة للدولة أو الأفراد . وهى كلها معلومات وبيانات هامة بالنسبة لدارس التربية المقارنة .

ثانيا : التحليل الكيفى للتعليم :

من المعلوم فى الحكم النهائى على نوعية التعليم يكون بقياس مدى التأثير الذى يحدثه التعليم المقدم على الفرد أو الطفل الذى يقع عليه التعليم . فكلما كان التغير الذى يطرأ على الفرد من حيث اتجاهه أو من زاوية قوته يستجيب للأهداف الموضوعة للتعليم كانت نوعية التعليم أفضل وأحسن .

الا انه نظرا لصعوبة قياس هذا التغيير علاوة على أن التغير نفسه - ايجابا أو سلبا - لايرجع بالضرورة الى النظام التعليمى وحده حيث أن هناك عديدا من القوى خارج المدرسة وداخل الفرد نفسه يمكن أن تؤثر فى اتجاه التغيير أو قوته فلا سبيل سوى اللجوء الى بعض المؤشرات التى يمكن استخلاصها بالتحليل الاحصائى للبيانات التربوية والتى يمكن من خلالها الحكم عن نوع التعليم أو جودته . وهذا النوع من التحليل هو ما يعرف بالتحليل الكيفى للتعليم . أن معطيات التقارير السنوية الاحصائية للتعليم أو بمعنى أخر الاحصاءات الوصفية - وبخاصة اذا امتدت لسلسلة زمنية معقولة - يمكن أن تعطينا عن طريق تحليلها المناسب صورة كيفية عن طبيعة النظام التعليمى أو طبيعة التعليم الذى يقدمه هذا النظام . وفيما يلى بعض المؤشرات .

١ - كثافة الفصل :

يقصد بكثافة الفصل متوسط عدد التلاميذ فى الصف الواحد فى مرحلة معينة

. وتقدر كثافة الفصل بقسمة عدد التلاميذ المقيدين فى مرحلة معينة على عدد الفصول بها . ويمكن القول أنه كما قلت كثافة الفصل كلما زادت امكانات رفع كفاية التعليم .

٢ - نصاب المدرس :

هو عدد الساعات المقرر أن يدرسها المدرس فى الأسبوع . ومن المعلوم أنه كلما قل نصاب المدرس كلما زادت فرصة عنايته بتلاميذه واشتراكه فى مختلف أوجه النشاط المدرسى ، وبالتالى تزداد احتمالات رفع كفاية عمله .

٣ - نصيب المدرس من التلاميذ :

ان نصيب المدرس من التلاميذ أو ما يعرف بمعدل « معلم / تلميذ » من أهم مؤشرات الكيف فى التعليم . ويقدر نصيب المدرس من التلاميذ بقسمه عدد التلاميذ المقيدين فى مرحلة ما على عدد المدرسين العاملين فى هذه المرحله . ومن الواضح أنه كلما انخفض نصيب المدرس من التلاميذ كلما زادت احتمالات رفع كفاية التعليم . ويستخدم هذا المعدل بوجة عام عفى تقدير الحاجات الى معلمين .

٤ - معدلات النجاح ومعدلات النقل أو الترفيع :

يقصد بمعدل النجاح عدد التلاميذ الناجحين فى صف ما مقيسا الى عدد التلاميذ المقيدين فى نفس الصف أو الذين تقدموا للامتحان فيه . ويقصد بمعدل النقل أو الترفيع عدد التلاميذ الذين نقلوا أو ترفعوا الى صف تال مقيسا الى عدد التلاميذ المقيدين فى الصف الأدنى مباشرة فى العام السابق .

ومن الواضح انه فى حاله قيد جميع الناجحين فى صف ما فى الصف التالى تصبح معدلات النجاح مساوية لمعدلات النقل أو الترفيع . أما اذا تسرب البعض بعد نجاحهم أى بمعنى أنهم لم يقيدوا أنفسهم فى الصف التالى فان معدلات الترفيع تكون أقل [illegible] من معدلات النجاح . ولاشك أن أرتفاع معدلات النجاح أو الترفيع دليل على ارتفاع كفاية التعليم .

٥ - معدلات الرسوب أو الاعادة:

يقاس معدل الرسوب أو الاعادة بنسبة عدد الراسبين فى صف ما الى عدد المقيدين أو المتقدمين للامتحان فى نفس الصف ، ويقاس معدل الاعاده بنسبه عدد التلاميذ الذين يعيدون صفهم الى عدد التلاميذ المقيدين فى نفس الصف فى العام السابق . ومن الواضح أن معدلات الرسوب أو الاعادة تساوى (١ - معدلات النجاح أو الترفيع) . وكلما انخفضت معدلات الرسوب أو الاعاده كلما كان ذلك دليلاً على ارتفاع كفاية التعليم .

٦ - معدلات الاستبقاء أو النجاه:

فى حالة عدم توافر بيانات عن توزيع المقيدين فى الصفوف المختلفه بين منقولين (ناجحين) أو باقيين للاعاده (راسبين) فيمكن استخدام معدل الاستيفاء أو النجاه للدلالة على معدل النقل أو الترفيع ويسمى فى هذه الحاله معدل الترفيع الظاهرى . ويقدر هذا المعدل بقياس عدد التلاميذ المقيدين فى صف ما فى سنه ما الى عدد التلاميذ المقيدين فى الصف الأدنى فى السنة السابقة . ويمكن حساب معدل الاستبقاء أو النجاه لمرحلة تعليمية بقياس عدد التلاميذ الذين أكملوا بنجاح دراستهم فى مرحلة معينة مقيسا الى أصل عدد التلاميذ المقيدين فى الصف الأول للمرحلة . ومن الواضح أنه كلما زادت معدلات الاستبقاء أو النجاه كلما كان ذلك دليلاً على ارتفاع كفاية التعليم .

٧ - معدلات التسرب أو الترك:

يقصد بمعدل التسرب أو الترك عدد التلاميذ الذين يتسربون أو يتركون الدراسة خلال السنة الدراسية أو فى نهايتها فى صف ما مقيسا الى عدد التلاميذ المسجلين فى نفس الصف فى نفس السنة الدراسية . ويعبر عنها بالمعادلة التالية :

$$\text{معدل التسرب} = \frac{\text{عدد المتسربين فى صف ما فى سنه ما}}{\text{عدد المسجلين فى نفس الصف فى نفس السنة}} \times ١٠٠$$

وتتضمن أغلب الاحصاءات التعليمية بيانات عن اعداد المتسربين . ولكن اذا لم توجد هذه البيانات صراحة ، فانه يمكن حساب اعداد المتسربين اذا توافرت فى الاحصاءات التعليميه بيانات عن أعداد المقيدين فى كل صف واعداد التلاميذ المنقولين والباقيين للاعاده . ومن المعلوم انه من اكثر المؤشرات دلاله على ضعف كفاية التعليم هو ارتفاع معدلات التسرب أو الترك .

٨ - معدلات الاهدار:

يمثل عدد التلاميذ الذين يفشلون فى أن يترفعوا فى النظام التعليمى نتيجة لرسوبهم أو تسربهم مقياسا اجماليا لحجم الهدر فى التعليم . وبذلك يكون معدل الهدر عبارة عن عدد التلاميذ الذين يبقون للاعادة فى صفهم أو يتسربون خلال العام الدراسى مقيسا الى عدد المسجلين فى الصف فى نفس العام الدراسى . ومن الواضح أنه كلما زاد الهدر فى التعليم فى صوره رسوب أو تسرب كلما قلت كفاية التعليم أو انتاجيته .

ولاشك أن هذا الاتجاه الاحصائى فى وصف النظام التعليمى سواء فى صورة بيانات مطلقة أو خام عن حجم النظام التعليمى أو تطوره خلال سلسلة زمنية معينة ، أو فى صورة مؤشرات أو دلالات مشتقة من بيانات إحصائية كمية اتجاه له أهميته وفائدته وجاذبيته . وذلك لأنه يحاول أن يجعل المقارنات فى صورة عددية احصائيه ، وبالتالى تبدو أكثر اقناعا وعلمية وبعدا عن التحيز والغموض . هذا بالاضافة الى أنه يتيح بسهولة التعرف على درجة النمو التعليمى التى حققتها كل بلد فى سبيل الوصول الى تحقيق الأهداف التربويه التى وضعتها .

الا أن هذا الاتجاه يثير كثيرا من المشكلات التى تجعل من الاعتماد عليه دون نظر أو فكر فرصة للخطأ فى الحكم والمقارنه . والمشكلة الأولى التى يثيرها هذا الاتجاه هو أن البيانات الاحصائية لا تعطى بالضرورة وصفا دقيقا غير متحيز للأوضاع التعليمية فى كل بلد . فهناك أولا قضية صحة البيانات الاحصائية المقدمة والتى فى ضوئها تتم عمليات المقارنة . فقد تكون البيانات الاحصائية قاصرة لا تشمل مختلف جوانب النظام التعليمى . بما يثير صعوبات لعمليات المقارنة كما قد

تكون البيانات مغلوطة بما يجعل المقارنة مضللة أو عديمة القيمة . كما ان هناك قضية المصطلحات الاحصائية التربوية . فقد تختلف هذه المصطلحات من بلد الي آخر ، كما قد تختلف مفاهيم المصطلحات الواحده مما يثير أيضا مشكلات للمقارنة . فقد يختلف مصطلح الفرد الذى « يقرأ ويكتب » من بلد الى آخر . فقد يعتبر الشخص فى بلد « يقرأ ويكتب » لمجرد أنه يفك الخط أو يكتب اسمه فى حين الا يكون هذا كافياً فى بلد آخر كذلك قد يحدث التباس فى معنى التعليم الابتدائى أو التعليم الثانوي . فقد يكون التعليم الثانوى فى بلد ما جميع صور التعليم التى تلى التعليم الابتدائى بصرف النظر عن نوعياتها أو مدة الدراسة فيها ، فى حين يعنى التعليم الثانوى فى بلد آخر نوعا معينا من التعليم الذى يلى التعليم الابتدائى ويقود الى التعليم الجامعى . كما يحدث فى بعض الاحيان التباس فى معنى فصل أو مدرسة ، فقد يعنى الفصل حجرة أو قد يعنى جماعة من التلاميذ وبالتالى فقد يشغل الحجرة جماعة واحدة من التلاميذ أو جماعتان اذا استخدم الفصل لدورتين . وهكذا تكون الحجرة الواحدة فصلا وقد تكون فصلين . وكذلك قد يشغل المبنى المدرسى مدرسة واحدة أو يشغله مدرستان .... الخ وهذه كلها مشكلات قد تثير أخطاء فى عمليات المقارنة . ولسد الحاجة الى الاتفاق على مصطلحات معينة وضع اليونسكو قاموسا للمصطلحات التربوية ومعانيها فى اللغات المختلفة مساهمة منه فى أن تقوم المقارنة الاحصائية على أسس سليمة .

ويثير هذا الاتجاه الاحصائى مشكلة أخرى هى عدم جدوى أو ضعف قيمة مقارنة البيانات الاحصائية التربوية للدول المختلفة بصورتها المطلقة نظرا لما تؤدى له مثل هذه المقارنه من نتائج مضللة . فلا يمكن مثلا مقارنة اعداد التلاميذ المقيدين فى النظام التعليمى الا اذا قيست هذه الارقام الى مجموع السكان أو مجموع الشباب أو الاطفال فى سن هذا التعليم . كما لا يمكن مقارنه ميزانيات التعليم الا اذا قيست الى الميزانيات العامة أو الدخل القومي للدول التى تتم بينها المقارنه . كذلك لا يمكن مقارنة مرتبات وأجور المعلمين فى الدول المختلفة الا اذا قيست هذه المرتبات أو الأجور الى مستويات الأجور عامه أو مستويات المعيشة . فقد تبدو مرتبات وأجور مدرسى التعليم الثانوى فى الولايات المتحدة أعلا كثيرا من زملائهم فى الدول

المتقدمه والنامية . ولكن اذا قيست هذه المرتبات والأجور الى دخول الأفراد فى هذه الدول فان الصورة تختلف . فمرتب المدرس الثانوى فى نيجيريا تصل الى ٣٠ ضعفا لمتوسط نصيب الفرد من الدخل القومي فيها ، كما يصل هذا المرتب فى جاميكا الى حوالى ١٢ ضعفا لمتوسط نصيب الفرد من الدخل القومى . كما تنشأ صعوبات فى لمقارنه بسبب اختلاف نظم أو اداره أو تمويل التعليم . فاذا كان تمويل التعليم كله من قبل الدوله ، فلا يمكن مقارنه ميرانيات التعليم فى الدول التى يتم فيها التمويل بهذا الطريق بميزانيات التعليم فى دول يساهم القطاع الخاص الأهلى أو الدينى بجانب كبير من نفقات التعليم . ثم هناك أيضا الصعوبات الناشئة عن اختلاف العملة أو اختلاف سعرها وغير ذلك من مشكلات .

والمشكلة الثالثة التى يثيرها هذا الاتجاه هو أن أى بيان احصائى عن التعليم لايعنى شيئا الا اذا فسر فى ضوء ظروف وأوضاع هذا التعليم والقيم والأفكار السائدة فيه والأهداف والغايات التى يستهدفها المجتمع الذى يوجد فيه هذا التعليم . فمقارنه نظامين للتعليم على أساس حجم ميزانيه كل منهما ، أو حجم الميزانيتين مقيسا الى الميزانيه العامة للدولة أو الدخل القومى فى كل منهما ، لايعنى شيئا الا اذا نظر الى هذا كله فى ضوء مكانة التعليم فى كل مجتمع ونوع العائد الذى يتوقعه المجتمع من الصرف على التعليم الابتدائى بقصد تحقيق تعميم هذا التعليم فى أقرب وقت ممكن ، فى حين تقتر دولة أخرى على هذا التعليم باعتبار أن تعميم هذا التعليم فى وقت قصير فى ظل ظروفها الاجتماعيه والاقتصاديه والثقافية نوعا من الاسراف أو سوء التصرف . ولا شك أن هذه المشكلة تثير تساؤلا كبيرا فى أوساط التربيه المقارنة وهو عما اذا كان من الممكن حقا أن تكون البيانات الاحصائية - مهما كانت درجة شمولها ودقتها - أساسا سليما لمقارنة نظم التعليم . وقد نتفق جميعا بأهمية المقارنة الاحصائية ، الا أننا نؤكد أن أى مقارنة لنمو نظم التعليم فى البلاد المختلفة يجب أن تضع فى الاعتبار الأسباب والنتائج الاجتماعية التى تؤدى الى أى سياسة للتوسع التعليمى .

ومهما كان الأمر من حيث مشكلات هذا المدخل الوصفى والاتجاه الاحصائى فيه ، فانه من غير شك ذو قيمة كبيرة بالنسبة للتربية المقارنة . فالتحليل الوصفى

لنظم التعليم القومية كما يقول كاندل « له قيمة وخاصة اذا كان محققا ومكتوبا بوعى تام للقوى التى أثرت فيها . فالدراسة الوصفية تكون الماده الأولى للدراسات المقارنة . فالحوليات أو الموسوعات التى تتناول جمع المواد الخاصة بنظم التعليم فى البلاد المختلفه تزودنا بأساسيات الدراسة المقارنة ، الا أنها ليست فى حد ذاتها انتاجا فى ميدان التربيه المقارنة » . ويتفق اليونسكو مع كاندل فى أهيمه هذه الدراسات الوصفية الاحصائية ولعل هذا ما دعاه الى اخراج موسوعة التربية فى العالم .

World Survey of Education ابتداء من سنه ١٩٥٥ ، كما يتفق معه أيضا فى أن هذه الدراسات الوصفية الاحصائية للبلاد المختلفة ليست تربية مقارنه فيقول : « ان وصف نظام للتعليم فى صوره كلمات أو أرقام أو رسومات بيانية ليس تربية مقارنة . انما هى تكون ركيزه أساسية لا بديل عنها لمثل هذه الدراسة .. ان غياب هذه المواد التربوية الدولية (وصفية وتوثيقية ولغوية واحصائيه) قد يؤدى الى أن يصرف معظم الكتاب فى التربيه المقارنة كثيرا من الوقت فى جمع هذه المواد قبل أن يبدأوا فى استخدام الطريقة المقارنة للاغراض التحليلية » .

(ب) المدخل التاريخى فى الدراسات المقارنة

لم يكن المدخل الوصفى الاحصائى لدراسة التربية المقارنة قادرا على تلبية رغبات المهتمين بالتربية المقارنة الذين شغلتهم قضايا تفسير وتحليل النظم التعليمية القائمة . فقد قصرت فائدة هذا المدخل عند حد وصف النظم التعليمية فى البلاد المختلفة أو اعطاء بيانات وصفية أو احصائية عنها وعن تطورها أو نموها .

انما تركزت رغبه رجال التربيه المقارنة على محاولة فهم النظم التعليمية المختلفه وتفسير أو تعليل أسباب وجودها بالشكل الذى تبدو علية . ولماذا تحمل نظما تعليميه مختلفة مظاهر تعليميه متشابة . ولماذا تحمل فى ذات الوقت مظاهر مختلفة . ثم ما هى أسباب Causes هذه التشابهات أو أو الاختلافات ، وما هى العوامل Factors وراء كل هذا . من أجل كل هذا بدى الاهتمام بتاريخ التربية أو تاريخ التعليم فى البلاد المختلفة أساسا للوصول الى فهم النظم التعليمية وتفسير أسباب الاختلافات أو التشابهات فيها وكشف العوامل المختلفه التى اثرت فى سياساتها وأشكال مؤسساتها . كل هذا انطلاقا من مسلمة صادقة وهى أن النظم التعليمية محصلة لتاريخ طويل عانته التربيه فى كل مجتمع خلال تطوره ونموه لتحقيق أهدافه ولحل مشكلاته وللمحافظه على قيمه وتراثه أو لتطوير ذاته ووفقا لما تفرضه ظروف التغيير ومتطلباته .

ونتج عن هذا أن أصبحت دراسة التربية المقارنه امتدادا طبيعيا لدراسة تاريخ التربيه أو التعليم فى اكثر من بلد واحد ، كما أصبح من أهم أهداف التربيه المقارنه دراسه الظروف والعوامل التى صنعت تاريخ كل أمه ثم دراسة أثر هذه الظروف والعوامل فى تطور ونمو نظم التعليم وتحديد أهدافها وغاياتها وأنماط مؤسساتها ونوعيه مناهجها ونظم امتحاناتها وغير ذلك من مختلف جوانب العمل التربوى داخل كل نظام . كما حتم هذا المدخل معالجة أى مشكلة تربوية معالجة تربوية لبيان المؤثرات المختلفة التى أوجدت هذه المشكلة تاريخيا ثم المؤثرات التى شكلتها وصاغتها والتى فرضت حلولا معينة تجاهها .

(*) د. محمد سيف الدين فهمى - المنهج فى التربية المقارنة .

ويبدو من هذا أن دراسة التربية المقارنة قد اتبعت فى منهاجها هذا نفس الاسلوب الذى سلكته غيرها من الدراسات المقارنة مثل القانون المقارن أو الأدب المقارن أو التشريح المقارن . فقد بدأت هذه الدراسات الأخيرة بمقارنة نسق التشريعات القائمة ، أو صفات الآداب المعاصرة أو الخصائص التشريعية لأجهزة معينة . أى أنها جميعا بدأت بدراسة وصفيه لما هو قائم فى هذة المجالات ، ثم تطورت هذه الدراسات المقارنة الى البحث فى أصولها المختلفة والاسباب التى أدت الى وجود تشابهات أو خلافات والعوامل التى أدت الى حدوث تغييرات في كل نظام . وقد كان هدف هذا فى النهايه هو محاوله التوصل الى قواعد أو قوانين عامه تحكم هذه النظم أو تطورها ونموها والتى تقع وراء هذه التشابهات والخلافات .

وقد جذب هذا المدخل التاريخى لدراسة التربية المقارنة انتباه قادة التربية المقارنة خلال النصف الأول من القرن العشرين . وقاد هذا الاهتمام بالتاريخ الى دراسه العوامل المختلفة السياسية والاقتصادية والاجتماعيه والتربويه - فى سياقها التاريخى - التى أحدثت فى كل مجتمع ما يمكن تسميته بالتقاليد أو الخصائص Nationai Tradions or Characteristics وأثرت بالتالى على نوع السياسات والنظم التعليمية . وبهذا فان هذا المدخل التاريخى يؤكد أن سياسات ونظم التعليم لايمكن فهمها أو دراستها بمعزل عن البيئة الاجتماعية والثقافيه التى توجد فيها أو بمعزل عن الأهداف السياسية والظروف الاقتصادية التى مرت بها .

وقد أدت المحاولات لتفسير السياسات والنظم التعليمية فى البلاد المختلفة تاريخيا الى الايمان بوجود علاقات سببية صريحة بين فلسفات التربية أو تطبيقاتها والظروف أو العوامل الخارجية التى توجد فيها هذه السياسا ت والنظم . وقد قادهذا الاعتقاد كثيرا من رجال التربيه المقارنه الى الايمان بإمكان اكتشاف قواعد أو قوانين فى التربيه يمكن أن تحكم أو تفسر ظواهرها وتحركاتها . وان تتنبأ أيضا - كما هو الحال بالنسبه للقوانين العلمية . بتحركاتها واتجاهات نموها فى المستقبل .

وقد كان كاندل I.L Kandel أول وأشهر من استخدم هذا المدخل التاريخى في دراسة التربية المقارنة وكتابه عن التربية المقارنه يعتبر مرجعا هاما للتعرف على

هذا الأسلوب فى دراسه التربيه المقارنة . وقد أكد كاندل ضرورة اتباع طرق البحث التاريخى فى دراسه التربيه المقارنه وهى الطرق التى تعتمد على الرجوع الى الوثائق والمصادر المتصله بموضوع الدراسة وتتبع هذه الوثائق والمصادر لفترة زمنيه معينة . ثم النظر فى الحقائق والوقائع التى تقدمها هذه الوثائق والمصادر والاستدلال منها على العوامل الحقيقيه التى ادت الى نشوء الظاهره التربويه وتطورها وتحركها . وكما يقول كاندل : «تتطلب التربية قبل كل شئ تقديرا للعوامل الثقافية والدوافع الروحيه الخفيه التى تقف خلف النظام التعليمى : تلك العوامل والقوى الخارجة عن نطاق المدرسة والتى هى أهم من العوامل الموجودة داخلها فعلا ... وبذلك تصبح التربيه المقارنة استمرارا لدراسة تاريخ التربية فى الحاضر ، كما تصبح مسئولة عن تناول حقبه معينه من الزمن بالدراسة .

واذا كانت دراسه التربيه المقارنه تستفيد من أساليب وأدوات البحث التاريخى فى دراسه تطور نظم التعليم أو تطور مشكلاته فى البلاد المختلفه فمن المهم لدارس التربية المقارنه أن يراعى بعض الفروق فى معالجة تاريخ التربية أو التعليم من زاويه المعنيين بالتاريخ أو المؤرخين والمعنيين بدراسه التربيه المقارنه .

ذلك أن صلة دراسه تاريخ التربية أو التعليم بالتاريخ للنظام التربوى أو التعليمى وبيان الأحداث المختلفة المتتابعه الخاصة بتطوره هى التى تميزهم عن جماعة أخرى ، فان دراسه تاريخ الحضارة تعتبر أساسا هاما فى اعداد وتدريب دارس التربيه المقارنه ، ولعل هذا يدعو أن تكون دراسه تاريخ التربية والتعليم جزءا من مناهج دراسة التربية المقارنة ومسئولية الأقسام التى تتولاها . ولعل هذا الاقتناع يزيل الصراعات التى تنشأ بين أقسام التربيه فى كثير من كليات التربيه فى مصر وغيرها من حيث تبعيه دراسة تاريخ التربيه والتعليم لأقسام أصول التربية وأقسام الدراسات المقارنة ، ومن المعروف أنه قد جرت العاده فى كليات التربيه فى مصر ان تكون دراسه تاريخ التربيه وتاريخ التعليم واقعه ضمن مجال عمل اقسام اصول التربيه من منطلق ان دراسه أصول التربيه تشمل الأصول الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتاريخية وغيرها من أصول ولا شك أن هذه التبعية لها أيضا أصولها التاريخية فى نشأة وتطور أقسام التربية فى كليات التربيه فى مصر .

فحين نؤرخ مثلا لتاريخ التعليم في مصر لا يمكن أن نغفل الظروف والمؤثرات الاقتصاديه والاجتماعية والسياسيه التي اثرت على حركه التعليم ، ولا نستطيع ايضا ان نغض البصر عن شخصيات بعينها كان لها اثرها الكبير على سير التاريخ التعليمى في البلاد . فلا يمكننا مثلا أن نعرض عن فكر اسماعيل القباني أو فكر طه حسين ، وما يحمله فكر هاتين الشخصيتين من رؤى وتطلعات تربويه فيما يختص بنمو التربية والتعليم في البلاد ولأى مدى تاثرت هذه الرؤى والتطلعات التربوية بالرؤى الكليه للنظام الاجتماعى أو بأهداف المجتمع وقضاياه الاجتماعيه والثقافية . بل لا يمكن رؤيه حركه التربيه والتعليم في مصر من خلال هذه الشخصية أو تلك آلا بالغوص في أعماق العلاقة الديناميه بين الفكر التربوى لأى منهما ومعتقداته السياسيه ، أو ما أحاط بأى منهما من ظروف ومؤثرات سياسية جعلت هذه الشخصيه أو تلك تتبنى فكرا تربويا معينا أو تجعله قادرا على دمغ فكره على النظام التعليمى حين تولى أى منهما أمر التعليم فى البلاد ، وبنفس المنطق فلا يمكن التاريخ لنظام التعليم فى الستينات من هذا القرن العشرين دون الرجوع الى فكر القياده السياسية ممثلة فى عبد الناصر ودعوته للاشتراكيه والوحده والقومية العربيه . وهى كلها قضايا أيديولوجية تبنتها ثوره ١٩٥٢ وحاولت تطبيقها من خلال النظام التعليمى باعتباره عاملا أو أداة للتغيير أو وسطا تتم فيه مختلف التفاعلات المخططه والتى تستهدف الوصول الى غايات الأيديولوجية الناصرية .

أما دارس التربيه المقارنه فيهمه أيضا الاحداث التاريخيه وما يحيط بهذه الأحداث من عوامل ومؤثرات سياسية أو اقتصاديه أو اجتماعيه أو شخصيه . فهو لايستطيع ان يهملها وانما عليه أن يكشف عن هذه الحوادث وعن هذه العوامل والمؤثرات فهى فى جميع الأحوال ماده التاريخ وهى أيضا أدواته فى التفسير والتحليل . الا أن عمل دارس التربيه المقارنه يجب أن يمتد الى ما بعد ذلك . فهو مطالب بأن يهتم بالتطور الحضارى للمجتمع كله وأن يكشف عن المكونات الحضاريه وتأثيراتها التبادليه والتفاعلات التى تتم بينها . ومن خلال هذه التطور الحضارى يستطيع أن يكشف عن طبيعه النظام التعليمى فى نشأته وتطوره وعن طبيعه المشكلات التربوية فى نشأتها ونموها .. ومعنى هذا أن مهمه دارس التربيه المقارنه -

من منظور المنهج التاريخى - أن يرى التربيه وتطورها والنظم التعليمية وخصائصها في بلد من البلاد أو فى مجموعه من البلاد داخل اطار الثقافه في حركتها وتغيرها ولذلك فعلى دارس التربيه المقارنه - ايضا من منظور المنهج التاريخي - أن يعنى بتسلسل الأحداث التربويه التاريحيه وأن يربط هذه الاحداث بعضها ببعض وأن يربط كل ذلك بالتطور الحضارى في المجتمع . وهو لذلك لا يستخدم فقط المنهج التاريخى وأدواته ولكنه يستفيد ايضا من مناهج البحث فى العلوم الانسانيه الاخرى كعلوم الانثروبولوجيا الاجتماعية والسوسيولوجيا وعلوم النفس وخاصة علم النفس الاجتماعى .

ونكون بذلك قد وصلنا الى أن مهمة دارس التربيه المقارنة هي محاولة تفسير الظاهرة التربوية التاريخية حضاريا . ولما كانت كلمه الحضاره أو الثقافة تعنى ذلك الكل المعقد الذي يشمل مجموعه العادات والتقاليد والقيم وأنماط السلوك وصور التعبير اللفظى والفنى الخاصه بجماعه من الناس .

واذا كانت دراسة تاريخ التربية والاستفادة من مناهج البحث التاريخى عملا لازما لدارس التربيه المقارنة ، فيجب فى نفس الوقت أن نفرق بين عمل المؤرخ التربوى الحرف وعمل باحث التربيه المقارنه اذا شاء أن يتبع فى دراسته منهجا تاريخيا . وقد سبق أن أوضحنا أن المؤرخ التربوى يعنى بالحدث التربوى : حيث يهتم مقدما بجمع الماده العلمية الخاصة به ، وينقده محللا تحليلا علميا وموضوعيا للجوانب المختلفة للحدث بقصد الوصول الى افضل صدق له . ثم يضع فروضا لتفسير هذا الحدث فى ظل ما يحيط به من أوضاع وظروف ومؤثرات يمكن أن تؤثر فيه ، وكل هذا بقصد رصد التاريخ الصحيح وتقديم أسلم فهم علمى له . ولا شك أن هذا هو لب المنهج التاريخى وأن هذه الخطوات فى العمل : أعنى اختيار الحدث ثم جمع الماده العلمية الخاصة به تمهيدا لوضع التفسيرات المناسبة مدللا عليها بالمادة العلمية المجموعة هى خطوات المنهج التاريخى المعروفه . وعلى دارس التربيه المقارنة فى جميع الأحوال أن يتبع هذه الخطوات ، بل وأن يلتزم بها اذا اراد أن يكون علميا وموضوعيا . الا أن دارس التربية المقارنه علاوة على اتباعه هذا المنهج والتزامه به عليه أن يلاحظ نقاطا تزيد تمييزا لعمله عن عمل المورخ الصرف . وهذه النقاط هى :

١ - ان الاهتمام الرئيسى بالنسبة لدارس التربية المقارنة ليس بالحدث فهو لا يصرف كل الجهد فى اكتشاف الحدث أو رصده أو جمع الماده العلمية الخاصة به ، كما أنه لا يبذل كل الجهد فى نقد المادة العلمية التأكد من صدقها أو من عدمه ، وانما الاهتمام الأول لدارس التربيه المقارنه هو بدراسة القوى والمؤثرات الاجتماعيه والثقافية التى أدت الى حدوث الحدث والتى شكلته بالصوره التى بدى بها . ومعنى ذلك أن عمل دارس التربيه المقارنه فيما يختص بالأحداث التربوية الماضية يجب أن ينصب على التفسير ، وان يكون هذا التفسير تفسيرا حضاريا يرجع فيه الباحث الى مختلف القوي والمؤثرات التى يمكن أن تكون قد أثرت فى نشأة الحدث وتطوره وتشكيلة وأن يحاول الربط بين المؤثرات والعوامل المختلفه فى سياق حضارى واحد . ومن المعلوم أن المؤرخ التربوى قد يقف فى عمله عند حد الخطوات الثلاث الأولى : وأعنى بها تحديد الحدث أو اختياره وجمع المعلومات الخاصه به ثم نقد هذه المعلومات للوقوف فى النهايه عند الرصد الصحيح للحدث وقد ينشأ عن هذا الجهد ما نسمية فى بعض الأحيان بالاكتشافات التاريخيه ، فقراءة ورقه بردى جديدة ، أو قراءة ورقه بردى قراءة جديدة قد يؤدى الى كشف تاريخى هام يغير من فهمنا لحدث تاريخى معين أو يؤدى اكتشاف معلومه تاريخيه جديدة . وقد يقف الجهد عند هذا الحدث دون أن يتعداه الى محاوله تفسير الحدث التاريخى أو المعلومة الجديدة عنه .

فكتاب عزت عبد الكريم عن تاريخ التعليم فى مصر كتاب تاريخى ممتاز سجل فيه المؤرخ نشأه وتطور التعليم فى مصر فى عهد محمد على وعهود بعض خلفائه . وهو كتاب مؤرخ عرض فيه بموضوعيه شديدة وتدقيق علمى لنشأة وتطور التعليم فى مصر حتى حقبه معينه . ولذلك فهو كتاب عن تاريخ التعليم أو تاريخ التربيه ولا يمكن وضعه ضمن كتابات رجال التربيه المقارنه وأن لم يحدث أن عرض دارس للتربيه المقارنه لتاريخ التعليم فى مصر لمرحلة معينه أو بالنسبه لمشكلة فيه دون ان يرجع الى كتاب عزت عبد الكريم ، انما عمل رجال التربيه المقارنة أن يأخذوا هذا السجل التاريخى العظيم للتعليم فى مصر ويحاولوا تفسير نشأة الأحداث التاريخية وتطورها فى اطارها الحضارى او الثقافى وأن يبرزوا دور القوى والؤثرات التى أدت الى ظهور الأحداث التربوية وتطورها .

وكتاب باتس Butts عن التاريخ الثقافى للتعليم الغربى، A Cultural History of Western Educstion والذى يتعرض فيه الى التطور التاريخى للتعليم فى العالم الغربى وأصوله الاجتماعيه والثقافيه بدءا من العهد الهيلينى القديم وحتى منتصف القرن العشرين تقريبا كتاب أقرب الى الدراسات المقارنة منه الى تاريخ التربيه أو التعليم . ذلك ان اهتمام باتس فى هذا الكتاب ليس بالأحداث التاريخيه واكتشافها أو رصدها ولكن بالقوى والمؤثرات الثقافية التى احاطت بها وأثرت فيها .

٢ - أن دارس التربية المقارنة يجب أن يسعى فى النهاية وراء المقارنه وقد لايقوم فى دراسه او بحث ما باجراء المقارنة أو المقابلة ، الا أن قضيه المقارنه تشغله دائما وتؤرقه . ولذلك فان دارس التربية المقارنه لا يهمه دائما أن يختار دراسة نظام تعليمى فريد فى الماضى أو مشكلة تربوية ماضية لامجال لاحداث مقارنات خاصة بها . فدراسه عن تاريخ التعليم فى العصر المملوكى فى مصر أو دراسه اداره التعليم عند ملوك الطوائف فى الأندلس أو دراسة التعليم الدينى فى صدر الاسلام دراسات قد تهم المؤرخ التربوى ، ولكنها لا تهم كثيرا دارس التربيه المقارنه وان استفاد بها فى بعض دراساته . انما قد يختار دارس التربيه المقارنه - من منظور المنهج التاريخى - مشكلة تربويه معينه فى حقبه تاريخيه فى بلد ما ويقارن بين حال هذه المشكله بحاله فى نفس الحقبه فى بلد آخر ، أن يقرن مع حالها في نفس البلد فى حقبه اخرى محاولاً دائما ايجاد التفسيرات والتعليلات التى جعلت هذه المشكله فى هذا البلد او ذلك وفى هذه الحقبه أو تلك بالصوره التي كانت عليها . وأن تكون هذه التفسيرات والتعليلات تفسيرات حضاريه أو ثقافية تضع المشكلة في اطارها الحضارى أو الثقافي وفى علاقتها بما يحيط بها من قوى ومؤثرات . ولذلك فان دارس التربيه المقارنه قد يختار موضوع مناهج التربيه الدينيه في المشرق العربى وفى الاندلس فى القرن الرابع الهجرى ، أو يختار موضوعا عن اداره التعليم فى مصر خلال العصر الفاطمى والعصر الأيوبى وهكذا . وهو فى هذه الحاله أو تلك سوف يرجع بالضرورة الى البحوث التى كتبت عن التعليم والثقافة فى هذه المناطق والحقب التاريخيه ولكنه لا يشغل باله أو يوجه اهتمامه بنقد الوثائق والمراجع

والتحقق من صدق ما فيها من معلومات وبيانات . وانما اهتمامه ينصب فى الدرجة الاولى على المؤثرات المختلفه التى اثرت على موضوع الدارسة والكشف عن اوجه التشابه والاختلاف فى طبيعه الظاهرة أو المشكلة محل الدراسة وعلاقة ذلك بالمؤثرات المختلفه .

٣ - ان دارس التربية مهما رجع الى التاريخ أوغاص فيه فان عينه على الحاضر ساعيا الى فهمه . فدراسة تاريخ التربيه بالنسبه له ليست هدفا فى حد ذاته ، وانما هى أداة له تعينه على فهم الحاضر . والرجوع الى الأصول التاريخية للمشكلة التربوية أو النظام التعليمى فى بلد معين أو فى أكثر من بلد هو بالنسبه له تمهيد لدراسه الحاضر وفهمه سواء بالنسبه للمشكله التربوية أو النظام التعليمي . النقطه الثالثة المهمة بالنسبة لدارس التربيه المقارنه هو الوصول الى فهم سليم للحاضر ، وهذا الفهم لايتأتى له الا بتتبع نشأة المشكله أو النظام تاريخيا تمهيدا للوصول الى الأوضاع الحاضره للمشكله أو النظام . والتتبع هنا لا يعنى تتبع تغير شكل الظاهرة التربويه أو الحدث التربوى نظاما كان أو مشكلة ، وانما ما يرتبط بهذه الظاهره أو الحدث من موثرات ومتغيرات . ولعل كل دراسة حالة **Case Study** أو دراسة منطقة **Area Study** فى اتربيه المقارنه تتطلب من الباحث أن يقدم لبحث حالته أو المنطقة التى يدرسها بفصل تاريخى يتتبع فيه نشأه وتطور المشكله أو النظام موضع الدراسه تاريخيا مبينا القوى والموثرات التى اثرت على المشكله أو النظام والتى جعلتها تبدو على صورتها التى وصلت اليها تمهيدا لعرض المشكلة فى حاضرها وحدودها وابعادها والعلاقات القائمه بين المشكلة فى حاضرها والقوي والمتغيرات المؤثرة عليها . فقد يختار طالب التربيه المقارنه إعداد معلم التعليم الابتدائى فى مصر موضوعاً لدراسته كنموذج لدراسة حاله أو دراسة منطقه وهو فى الأساس يهتم الحاضر وعلاقة حاضر الإعداد بالأوضاع والظروف القائمه فى مصر . ولكنه لكى يصل الى دراسه هذا الحاضر عليه بالضروره أن يرجع الي جذور المشكله وتاريخ نشأتها وتطورها . وتصبح الدراسه التاريخيه هنا تمهيدا لدراسه الحالة فى حاضرها وما يحيط بها من موثرات . والدراسه بهذا الشكل ودون اجراء المقارنه تقع ضمن نطاق الدراسات المقارنه . وقد يختار الباحث

مشكله تكافؤ الفرص التعليمية في مصر كنموذج لدراسة الحاله . والباحث هنا أيضا يهتم بواقع أو حاضر هذه المشكلة ولكن لاسبيل له سوى أن يعود الي الماضي للتعرف على جذور المشكلة ونشأنها الأولي وهو هنا أيضا لا يهتم بالدرجة الأولى في دراسته التاريخية بالتاريخ والتوثيق والرجوع الى المخطوطات واجراء عمليات النقد المختلفه لمصادر المعرفة فهذه - كما قلنا - مهمه المؤرخ . وانما هو يهتم بالدرجة الأولى بكيفيه نشأه المشكلة وتطورها وكيف تاثرت بالمؤثرات المختلفه التى جعلتها تصل في حاضرها الى الصوره التى بدت عليها . وقد يقف البحث أيضا عند هذا الحد وتصبح الدراسه دراسه مشكله أو دراسه حاله و يصبح الجانب التار يخى من الدراسه تمهيدا للتعرف على المشكلة في حاضرها . وقد يختار الباحث موضوع إعداد المعلم الابتدائى فى مصر والعراق وهنا يتعرض الباحث أيضا الي التطور التاريخى للنظامين حتى يصل بهما الى وضعيهما فى الحاضر . وهو سواء فى دراسته التاريخيه أو وصفه الحاضر ومايحيط به من مؤثرات يضع عينه على نقاط التشابه والخلاف سواء الي طبيعه النظام فى كل من البلدين أو في طبيعة الموثرات نفسها ، وعلية أن يحاول بين الحين والاخر الاشاره الى هذه النقاط واغن يلفت نظر القارئ لها . والهدف من الجزء التاريخى من الدراسة هو معرفه الاسباب التاريخيه الاجتماعيه أو السياسية او الثقافية أو التربوية التى دعت الي تشكيل صورة الاعداد في كلا البلدين والتى أدت فيما أدت الى ظهور تشابهات أو اختلافات . وقد يحدث فى مثل هذه الدراسات المقارنه أن يخصص الباحث جزءا من دراسته عن النظام التعليمى فى بلد أو عن مشكلة تربويه فيه للتطور التاريخى للنظام أو المشكله يستعرض فيها جذور النظام أو المشكلة حتى يصل الى الحاضر فيعرض له مبرزا باستمرار كيف ان هذا الحاضر كان امتدادا للتاريخ الماضى . ثم ينتقل الى استعراض النظام التعليمى فى البلد الآخر أو المشكلة التعليمية فيه بنفس النظام . ويقف عند هذا الحد دون اجراء عمليات المقارنة أو المقابلة تاركا القارئ يتبين بنفسه أوجه التشابه والاختلاف . وهذا هو ما فعله كاندل فى دراسته التاريخية الكبيرة لنظم التعليم فى انجلترا وفرنسا والمانيا والولايات المتحدة والتى ظهرت فى كتابه المشهور « دراسات فى التربيه المقارنه » فقد استعرض نظم التعليم فى هذه البلاد فى تطورها التاريخى مبينا لأى مدى تأثرت

هذه النظم في تطورها التاريخي بالقوى والموثرات المختلفه . وتنتمى الدراسات التى قدمها وهيب ابراهيم سمعان فى كتابه « دراسات فى التربية المقارنة » الى هذا المنهاج أيضا .

وقد يحتاج باحث التربية المقارنة في عرضه التاريخي لتطور نظم التعليم فى دوله أو عدد من الدول الى تقسيم الفترة التاريخيه التى يدرسها الى مراحل يبحث فى كل مرحلة التطور التاريخي لنظام التعليم او مشكلاته فى البلد أو البلاد موضع المقارنه . والباحث فى هذه الحاله يبحث التغيرات التى طرأت على النظام التعليمى داخل حدود كل مرحلة فى البلد الواحد أو البلاد المختلفه انطلاقا من أن كل فتره زمنيه تؤلف وحدة لها تأثيراتها المختلفه على النظام التعليمى أو على المشكلات التربوية داخله . ومن المهم في هذه الحاله أن يختار الباحث اختيارا جيدا السنه أو السنوات التى تفصل بين مرحله وأخرى باعتبار أن هذه السنه أو تلك تمثل نقاط تحول فى النظم التعليميه موضع الدراسه أو أنها فواصل تفصل واخرى فهى نهايه لمرحله وبدايه لمرحله أخرى تالية .

ففى الدراسة التى قام بها محمد سيف الدين فهمى والتى قدمها الي قسم التربية بجامعة ريدنج بانجلترا عام ١٩٦٢ والتى بحثت اثر التقدم العلمى والتكنولوجى على نظم العليم فى بعض دول أوربا الغربية واختار فى هذه الداسة خمس دول هى انجلترا وفرنسا وإلمانيا وبلجيكا وهولنده قام الباحث فى عرضه التاريخي لتطور نظم التعليم بتقسيم المدى الزمنى للدراسة الى المراحل التالية :

(أ) مرحل ما قبل سنة ١٨٧٠

(ب) المرحلة من ١٨٧٠ الى ١٩١٨ .

(جـ) المرحلة من ١٩١٨ حتى ١٩٤٤ .

(د) المرحلة من ١٩٤٤ حتى ١٩٦٠ .

وهو بالتالى جعل السنوات ١٨٧٠ ، ١٩١٨ ، ١٩٤٤ نقاط تحول فى نظم التعليم موضع الدراسة والمقارنة . فقد كانت سنة ١٨٧٠ نقطة تحول فى النظم

التعليمية للدول الكبرى موضع الدراسة . فبالنسبة لانجلترا كانت هذه السنه بداية الاحساس بضرورة تطور نظام التعليم لمواجعه التحديات التي واجهتها انجلترا تجاد المانيا وفرنسا كما كانت بدايه لنشأة نظام قومي للتعليم الأولى فيها . وفى فرنسا كان سنة ١٨٧٠ نقطه تحول كبرى حيث هزمت فرنسا فى هذا العام من بروسيا فى الحرب الفرنسية البروسية فوضعت فرنسا ونظامها التعليمى أمام تحدى قوى دعاها لاعاده التفكير فى نظامها التعليمى . كما كانت هذه السنه نقطة تحول كبرى لألمانيا حيث توحدت الولايات الالمانيه المتنازعة بعد انتصار بروسيا على فرنسا عام ١٨٧٠ تحت قياده بروسيا وظهرت الدوله الالمانيه المتحده كقوة صناعيه وسياسيه كبرى وكانت الحرب العالميه الأولى ثم الحرب العالميه الثانية نقاط تحول كبرى بالنسبة لهذه الدول ونظمها التعليمية فبعد الحرب العالميه الأولى بدأت هذه الدول جميعا تنظر للتعليم نظره جديدة وكما يقولون كان قيام الحرب العالميه الاولى نهايه لنظم الامبراطوريات الاوربية الكبرى وللنظم السياسية والاجتماعيه التى سادت القرن التاسع عشر وترتب على ذلك نظرة جديدة للتعليم وبدأت جميع هذه الدول فى وضع سياسات وتشريعات جديدة للتعليم وحدث نفس الشئ بعد الحرب العالمية الثانيه فظهر قانون بتلر فى انجلترا وانهار نظام التعليم فى المانيا الذى اسسه هتلر وحزبه النازى وبدأت المانيا فى اقامه نظام تربوى اكثر ديموقراطيه بهدف ازاله الافكار الهتلريه من ذهن الشباب الالمانى وعادت لذلك الى الافكار التربويه التى سادت المانيا بعد الحرب العالميه اولى . وحدث نفس الشئ فى فرنسا التى بدأت فى مراجعة نظامها التعليمى فظهرت بعد الحرب مباشرة سلسلة كبيرة من محاولات الاصلاح التربوى فى البلاد .

وعادة ما يقسم الدارسون لتطور النظام التعليمى فى مصر التاريخ التربوى المصرى الى عدد من المراحل فيتحدثون عن التعليم فيما قبل عهد محمد على . ثم التعليم فى عهد محمد على حتى عام ١٨٤٠ ثم التعليم الى ما قبل الاحتلال الانجليزى فى ١٨٨٢ . ثم التعليم فى عهد الاحتلال الانجليزى (١٨٨٢ - ١٩٢٢) ثم التعليم فى عهد الاستقلال الجزئى وحتي قيام ثورة ١٩٥٢ (١٩٢٣ - ١٩٥٢) ثم التعليم فى عهد الثورة وهذه الفتره الاخيره تقسم أيضا عادة الى عدد من المراحل .

وكما سبق القول قد يقف باحث التربية المقارنه عند حد وصف النظام التعليمى والقوى المؤثرة فيه خلال فتره زمنية معينه فى البلاد موضع المقارنه تاركا القارئ يتبين بنفسه أوجه التشابة والاختلاف فى النظام أو المؤثرات . الا أن البعض قد يتعدى ذلك الى استخلاص أوجه التشابه والاختلاف فى النظم والمؤشرات والكشف عن العلاقه بين التشابهات والاختلافات . وقد يكشف البحث أن مؤثرات مختلفه هى التى أدت الى ظهور انماط مختلفه من التعليم أو الى نشوء مشكلات تربويه مختلفه فى البلاد موضع الدراسة . كما قد يكشف البحث أن مؤثرات متشابهة قد نجم عنها نظم او مشكلات مختلفه نتيجة وجود مناخات أو خلفيات معينة كان لها أثرها فى أن تجعل بعض المؤثرات المتشابهة ذات نواتج تربوية متباينة .

واذا كان على باحث التربية المقارنة أن يلاحظ ثلاث نقاط تمييزا له عن عمل المؤرخ التربوى واقصد بها : اهتمامه بالمؤثرات والقوى والمتغيرات واهتمامه بالمقارنه ثم اهتمامه بالحاضر بمعنى أن تكون دراسة التاريخ تمهيدا لفهم الحاضر ودراسته فمن المهم جدا له شانه تماما شأن المؤرخ التربوى أن يهتم بالتفسير وان يسعى وراءه . ولما كان تفسير اى ظاهره تفسيرا علميا يتطلب وضع مجموعه من الفروض تكون بمثابة اساس للتفسير وموجهات لجمع الماده العلمية ، فان دارس التربيه المقارنه مطالب بأن يضع فروضه للتفسير سواء كانت دراسته دراسة حاله خاصه ببلد معين أو دراسة مقارنه تمتد لأكثر من بلد . ذلك أن هذه الفروض علاوة على كونها أساس التفسير فهى تساعد الباحث أيضا على انتقاء الماده العلميه ذات الصله ببحثه واستبعاد الماده التى لا تمت بصله بالبحث ولكنها قد تقع فى المجالين الزمني والجغرافى للدراسة . ومن المعلوم أن سرد جميع المعلومات التى حصل عليها المؤرخ أو دارس التربيه المقارنة دون اجراء عمليه انتقاء لها تفرز بين ماله علاقة بالبحث وما هو غير ذلك يؤدى الى أن يخرج السياق مشوها يبعد الدراسة عن الشكل العلمى الرصين . ان ذكر الأحداث فى الدراسه المقارنه له معناه التحليلي ، وان ايراد معلومة أو معلومات غير ذات علاقة ولا تسهم في تأييدأو رفض الفرضيه يكون غير ذا فائدة بل هو ضار للبحث ومشوه له . ومن ثم فعلى دارس التربيه

المقارنه أن يسعى دائما وراء المعلومات أو البيانات ذات العلاقة بفرضياته المتصلة بمشكلة بحثه ، وان يسعى لامتحان صدق هذه المعلومات والبيانات بأساليب التحقيق والنقد المختلفة تأييدا أو رفضا لها .

ففى الدراسه التى قام بها عبد السلام فايد للحصول على درجة الدكتوراه فى التربيه المقارنة من جامعه الأزهر عام ١٩٨٠ وكان موضوعها « تنظيم التعليم فى مصر للسنوات ٦ - ١٥ » ظل الباحث يجرى وراء مجموعه من القضايا مثل : هل استطاع التنظيم تحقيق تكافئو الفرص التعليمية ؟ هل استطاع التنظيم القضاء على الثنائيات فيه ؟ هل استطاع التنظيم توفير الوحدة الثقافية بين الأطفال وهى كلها أهداف يستهدفها التعليم فى هذه المرحله كما تفصح عنها تشريعات التعليم فى مصر . وقد فرض الباحث فروضا ايجابية نحو هذه القضايا ، بمعنى أنه وضع فروضا بأن تنظيم التعليم فى مصر خلال هذه السنوات قد استطاع تحقيق هذه الأهداف المعلنه وظل طوال بحثه التاريخى يجرى وراء هذه القضايا محاولا اثبات أو رفض فروضه ثم تفسير الأسباب التى أدت الى نجاح أو فشل التنظيم فى تحقيق الأهداف التى استهدفها ازاء كل قضية .

ان دارس التربية المقارنة فى دراسته المقارنة سواء كانت دراسة حالة أو دراسة مقارنة يجب أن يسعى دائما وراء مجموعة من القضايا يركز عليها بفرض عدد من الفروض تتصل بهذه القضايا ثم يقدم مجموعة المعارف والبيانات ذات العلاقة بهذه القضايا والتى تؤيد أو ترفض هذه الفروض ثم يكشف فى تفسيره لأسباب التأييد أو الرفض عن القوى والمؤثرات التى أدت الي ظهور الاحداث التربويه الخاصة بهذه القضايا بالصورة التى ظهرت عليها . ومن المعلوم أن هذا المنهج - كما سبق القول - يتطلب انتقاء للمادة المعرفية التى يجمعها الباحث ويقدمها فى دراسته . على أنه يجب التأكيد أن الانتقاء هنا لا يعنى ابراز معارف أو بيانات واخفاء معارف وبيانات أخرى لتأييد وجهة نظر معينه أو لتأكيد أو رفض فرضية معينة . انما الانتقاء هنا يرتبط بنوع المادة المعرفيه وعلاقتها بالقضية أو الفرضية .

وفى النهاية يبرز التساؤل عن المدى الذى يستطيع فيه المنهج التاريخى فى

الدراسات المقارنة تحقيق حلم المهتمين بالتربية المقارنة فى اقامة « علم » التربية المقارنة . ان « العلم » Scircc فى مفهومة الصحيح كما تعبر عنه بصدق العلوم الطبيعية يتضمن أربع عمليات أساسية هى الوصف

Description والتـــفــــســــيــــر Prediction

والتعـــمـــيــم

Generalization والتنبـــؤ Inter Fretation . والوصف يهتم

يوصف الظاهرة وتحديد أبعادها والتفسير يعنى الكشف عن أسباب هذه الظاهرة والقوى والمتغيرات التى وراءها والتعميم يعنى استخلاص القوانين التى تحكم الظاهره باعتبارها شيئا عاما ولا تمثل حدثا فردا أو شاذا . ثم التنبو ويعنى أن الظاهره يمكن أن تحدث فى المستقبل اذا توفرت لها ظروف الحاضر . والعلم بهذه الصورة يعنى أنه يمكن التنبؤ بما يمكن أن يحدث فى المستقبل أن أمكن التحكم فى الظروف التى تحيط بالظاهرة .

ويؤمن البعض بأن المنهج التاريخى لا يستطيع القيام بمختلف العمليات التى يتضمنها العلم ، ومن ثم فانه منهج لايمكن اعتباره منهجاً علميا ، فقدرته على الوصف مشكوك فيها لدرجة كبيرة نظراً لأن ما لدى المؤرخين من وثائق عن الماضى لا يمكن أن تعطى صورة صحيحة متكاملة عنه . وقدرته على التفسير أيضا محدودة ، ذلك أن التفسير يتوقف على حجم المادة العلمية التى لدى الباحث وارتفاع درجة صدقها . ولا شك أنه قد فقدت كثيراً من المادة المعرفيه التاريخيه ، كما أصاب الكثير الذى بقى منها عوامل التحريف والتزييف . هذا علاوة على أن التاريخ فى النهاية يبحث فى أمور الانسان ونشاطاته وظاهراته . وأن هذه الأمور والنشاطات والظاهرات على درجة كبيرة من التعقيد والتشابك لايسمح باستخلاص تفسيرات محددة أو هى تسمح بالعديد من التفسيرات المحتملة . والتعميم أيضا شئ محفوف

بالخطر فى التاريخ . فالظاهرة التاريخية تجربة انسانية وهى لذلك تجربة فريدة ولا يمكن اعادتها بنفس الصورة وتحت نفس الظروف مما يتيح اعادة مشاهدتها ودراستها . ومن ثم لا يمكن صياغة قوانين عامة تسمح بالتعميم . وإذا كانت اقامة قوانين عامة مستمدة من التاريخ شيئاً مستحيلاً أو شبه مستحيل من الناحيه العلميه فان التاريخ بالتالى لا يستطيع أن يزيد من قدرتنا على التنبو واستشفاف المستقبل . ومن أجل ذلك يرى هؤلاء أن التاريخ يجب أن يقنع برصد الظواهر الجزئية بقدر ما تسمع به المعلومات المتاحة وأدوات الحصول عليها ثم محاولة الربط بين هذه الظواهر وما يحط بها من قوى ومتغيرات تسمح بالخروج بتفسيرات عن أسبابت هذه الظواهر بالذات .

ويرى البعض الآخر على العكس من ذلك أن التاريخ يمكن أن يكون علما بل هو علم . فهو فى جميع الأحوال يتبع منهجا علميا من حيث اهتمامه بوصف الظاهرة وجمع المعلومات عنها ونقدها بما يسمح بفوز المعلومات الصحيحة عن غير الصحيحة ، ثم هو يصنف هذه المعلومات ويرتبها ويفرض الفروض فى ضوئها بهدف وضع تفسيرات أولية تجاهها . ثم هو يمتحن هذه الفروض فى ضوء المعلومات المستقاة كما قد يتطلب هذا الامتحان البحث وراء معلومات جديدة . ثم أن هذا الامتحان للفروض يؤدى فى النهاية الى نتائج تفسير الظاهرات يمكن تعميمها تكون بمثابه قوانين تاريخية تسمح بالتنبؤ . ولا شك أن كثيرا من المؤرخين الكبار من أمثال توينبى ووول دورانت وماركس قد وصلوا من خلال دراساتهم التاريخية المتعمقة الى بعض القواعد العامة أو « القوانين » التى تحكم سير التاريخ والتى جعلتهم - بقدر - يضعون بعض التنبؤات عن مستقبل الانسان وحضارته .

ويمكن القول بأن الظروف الآن مواتيه أكثر مما كانت لأن تجعل من دراسة التاريخ علما . فأساليب الحصول على المعلومات الصحيحة أصبحت أكثر دقة

وصدقا . فبفضل التقدم العلمي والتكنولوجي وازدياد الوعى العلمى صارت الأحداث قابلة للتسجيل بالصوت والصورة ثم تخزين هذه الأحداث واعادة عرضها . وقد لعبت أدوات التسجيل الحديثة وأجهزة الحفظ المتقدمة كالالات الحاسبة الألكترونية أو أجهزه الحساب الآلى دورا حاسمافى هذا الصدد . كما أن القوة التفسيرية نفسها قد زادت بازدياد القدرة على تخزين المعرفة وتناولها ومعالجتها باستخدام أساليب السيبرنا طيقا ومراكز بحوث العمليات وأجهزة الحساب الآلى . وبازدياد القدرة على حفظ المعرفه والقدرة العامه التى تحكم السلوك الانساني وهذه سوف تزيد بالضرورة قدرته على التنبؤ بسلوكه عند اخضاعه لظروف معينة . وقد نجحت هذه الأساليب فى تمكين الانسان بالقيام بتنبؤات مستقبلية فى التخطيط والاقتصاد والديموجرافيا والهندسة البشرية والتحركات السكانيه وغيرها . بل لقد نجحت بالتنبؤ بصور السلوك السياسى عند بعض الجماعات أو الزعامات . وعليه فان المنهج التاريخى متسلحا بأساليب التكنولوجيا المتقدمة يستطيع أن يقود الانسان الى وضع تعميمات سليمه أو على درجة كبيره من الدقه تسمح له بالتنبؤ بما يمكن أن يحدث فى المستقبل أو توقع احتماله على الأقل . ومن هذا المنطلق يمكن أن يحقق المنهج التاريخى في التربيه المقارنه أملا طال انتظاره لرجال التربيه المقارنة وهو اقامه علم للتربية للقارنه قادر على تلبيه وظائف العلم المختلفة من وصف وتفسير وتعميم وتنبؤ .

القسم الثانى

- منهج الطابع القومى
- منهج المشكلة

(جـ) منهج الطابع القومي أو القوى والعوامل الثقافية في الدراسات المقارنة

أدى المنهج التاريخي للتربية المقارنة الذى أسسه ووضع قواعده كاندل الى اكتشاف أن نظم التعليم في تطورها أو نموها التاريخي قد تشكلت نتيجة توافر خصائص معينه تميز الأمه أو الجماعة التى نشأ وتطور فيها النظام التعليمى ، وتعرف هذه الخصائص عادة بالخصائص القومية National Character لذلك فقد أبدى كاندل فى دراسته اهتماما خاصا بنشوء القوميات وظهور الطابع القومى National Character كسمة مميزة للأمة أو الجماعة ، وباعتباره العامل الكبير وراء تكون النظم التعليمية بالصورة التى هى عليها . كما كان للدراسات النفسية والاجتماعيه الخاصة بالشخصية الأساسية Basic Per-sonaluty أثرها فى محاولة ربط هذه الشخصيه الاساسية أو الطابع القومى بمختلف مجالات النشاط الانسانى والاجتماعى ومنها عمليات التنشئة الاجتماعية وعمليات التربية بمختلف صورها الرسيمة وغير الرسمية . الا أن كاندل فى تحليله التاريخى لتطور نظم التعليم لم يجعل الطابع القومى محور دراسته أو النقطه التى تلتقى عندها جميع خيوط التطور التاريخى لنظم التعليم ، كما أنه لم يحاول أن يعزل العوامل المختلفه التى ساهمت في تكوين الطابع القومى ، وبالتالى أثرت على تشكل وتطور نظام التعليم باعتباره انعكاسا لهذا الطابع القومى . كما أنه لم يحاول أن يقوم بتحليل كل عامل على حده وبيان أثره على سياسة التعليم أو أهدافه أو تطبيقاته ، وانما هو فى عرضه التاريخى لتطور نظم التعليم قد أوضح العلاقة الوثيقة بين الطريقه التى نشأت بها نظم التعليم وتطورت والطابع القومى أو الخصائص القوميه لمجتمعات هذه النظم . وهو بهذا العمل قد مهد الطريق لجماعه أخرى من أقطاب رجال التربيه المقارنة الذين اهتموا بدراسة الطابع القومى National Character ، والعوامل المحددة له Detrminant Factors من أمثال فردريك شنيدر فى المانيا ونيكولاس هانز وفيرنون مالينسون فى انجلترا وكرامر وبراون فى أمريكا . فقد كان الطابع القومى

محور معالجة هؤلاء لدراسة التربية المقارنة أو نظم التعليم المختلفة ، ومن ثم حاولوا تفسير أوجه التشابه والاختلاف فى النظم التعليمية على أساس اختلاف الطابع القومى والعوامل المحددة له .

ولفهم معنى الطابع القومى يجب أن نتعرض أولا لمفهوم الأمه **Nation** والتى منها تشتق كلمة القومية **Nationality** ومفهوم الطابع أو الخلق **Character** وجميع التعريفات للأمة توضح أن الأمة هى جماعة الناس الذين يشغلون حدودا جغرافية معينة ويشعرون بأنهم مرتبطون ببعض برباط قوى من القيم والمفاهيم المشتركة ذات الأهميه البالغة بالنسبة لهم .

وهم منظمون (أو يحاولون أن يكونوا منظمين) ضمن اطار سياسى معين هو الدولة التى تتحمل مسئولية صيانه هذه القيم والمفاهيم المشتركة . والدولة **State** بذلك هى التنظيم الاساسى للأمه الذى يتحمل مسئوليه المحافظة على الوحدة القومية ، وهى فى سبيل ذلك تعمل دائما على تنمية الشعور القومى والاحساس بالانتماء الى القومية والدفاع عنها ، وهى تستخدم التعليم ومؤسساته المختلفه كأهم أداة لتحقيق ذلك .

ويعرف عبد الرحمن البزاز المفكر والسياسى العراقى المعروف الأمة فى كتابة « هذه قوميتنا » بقوله : « ان الأمه جماعه من الناس لهم شخصية جسمية ونفسية واحده وتقاليد واحدة وأمال مشتركة ، والعناصر التى تؤلف الشخصية القومية وتحافظ عليها هى وحدة الجنس والحدود الجغرافية واللغة والدين والأدب والتراث الفكرى ونمط الحياة والوحدة السياسية والتاريخ الواحد والتقاليد المشتركة والمظاهر الثقافية المشتركة (١) .

وعرفها المفكر الايطالى بسكال منشينى أنها مجتمع طبيعى من الناس ذو وحدة أرض واصل ووحده عادات ولغه ناجمه عن الاشتراك فى الحياة والوجدان الاجتماعى .

تعرفها القواميس الالمانية بأنها جماعه بشرية تشترك بوجه عام فى اللغة

---

(١) عبد الرحمن البزاز - هذه قوميتنا - دار العلم - بيروت (دون تاريخ) صـ٨٧ .

وحاجات الحياه اليوميه والثقافية وأرض الوطن والمصير وغالبا وحده الأصل كما تعرفها القواميس الفرنسية بأنها « جماعة بشرية تسكن أرضا واحده ولها أصل مشترك ولغة مشتركة ومصالح مشتركة لمدة طويلة [١] .

ويتضح من هده التعريفات أن القومية لا تتكون من عامل وحيد وانما هى محصلة عديد من العوامل تتفاعل مع بعض تفاعلا مستمرا . أن ما يكون الأمة كما يقول عبد الله عبد الدايم المربى والسياسى السورى « عناصر تتفاعل مع بعضها تفاعلا انسانيا حيا ، وهذا التفاعل شئ يتجاوز العناصر المكونة له لأنه أشبه بالتفاعل الكيمائى الذى ينتج عنه مركبات مجاوزة لما فى عناصرها . هذا التفاعل يختلف فى اتجاهة وشدته باختلاف الظروف التى تمر بالأمة والظروف السياسية أو الجغرافية والاقتصادية وغيرها تجعل من الانصهار فى كل حالة شيئا ذات سمات خاصة ، مباينة لسمات هذا التفاعل فى حالات أخرى » [٢] .

ويختلف المهتمون بدراسة القومية على أهم العناصر أو المكونات لها فبينما يؤكد البعض أهمية المشيئة فى تكوين الأمة وعلى رأس هؤلاء المفكر الفرنسى المعروف رينان حيث يقول : « أن أهم ما يكون الأمة هو الاشتراك فى تراث معين من الذكريات الماضية والرغبة فى المعيشة المشتركة مع الاحتفاظ بهذا التراث المعنوى المشترك والسعى وراء زيادة قيمة هذا التراث : امجاد مشتركة فى الماضى ، مشيئة مشتركة فى الحاضر . أعمال عظيمة تمت في سالف الأيام ومشيئة صادقة لعمل أمثالها فى مستقبل الأيام » .

ويؤكد البعض أهمية العنصر أو الأصل وعنصر التاريخ . فيقول اميل دور كهايم المفكر الفرنسى والعالم الأجتماعى الشهير « الأمة جماعة انسانية ،تريد لاسباب تتعلق بالأصل والتاريخ فقط ان تحيا فى ظل قوانين معينه وأن تشكل دولة سواء كانت صغيرة أم كبيرة » .

هذا بينما تؤكد الفلسفة الماركسية اللينينية على الجوانب الاقتصادية فى تكوين القومية . فيعرف ستالين الأمة فى « كراسة الماركسية والمسألة القومية » الذى

---

(١) الياس مرقص - نقد الفكر القومى - دار الطليعة - بيروت (دون تاريخ) ص٥٠

(٢) عبد الله عبد الدايم - التربية القومية - منشورات دار الاداب - بيروت ١٩٦٠ ص٣٠ .

صدر فى سنة ١٩١٣ بأنها « جماعة مستقرة من البشر ، تكونت تاريخيا من جراء وحده اللغة والارض والحياه الاقتصادية ووحدة التكوين النفسى التى تتجلى فى وحده الثقافة » .

هذا بينما يؤكد ساطع الحصرى على أهمية اللغة فى تكوين القومية فيقول « أن الأساس فى تكوين الأمه وبناء القومية هو : وحدة اللغة ووحدة التاريخ . لأن الوحدة فى هذين الميدانين فى التي تؤدى الى وحدة المشاعر والمنازع ، ووحدة الالام والآمال ، ووحدة الثقافة .. ولكل ذلك تجعل الناس يشعرون بأنهم أبناء أمه واحدة متميزة عن الأمم الآخرى ... واذا أردنا أن نبين عمل كل من اللغة والتاريخ في تكوين الأمم قلنا .

اللغة تكون روح الأمه وحياتها والتاريخ يكون ذاكرة الأمة وشعورها .

والطابع **Character** يمكن تعريفه بأنه مجموعة الاتجاهات أو الخصائص والصفات السلوكية شبه الدائمه التى تميز الفرد أو جماعة الناس أو هو ذلك التركيب المعقد العقلى والنفسى الذى يميز الفرد أو مجموعه من الناس ويحدد سلوكهم وطرق تفكيرهم وهو ما عبر عنه باسم الشخصية القاعدية **Basic Personlity** ويتكون هذا الطابع نتيجة عمليات التنشئة الاجتماعية والمؤثرات الثقافية المختلفة التى تؤثر على الفرد . وبذلك فان الطابع القومى **National Character** يمكن تعريفة بأن مجموعة الاتجاهات أو المزاجات التى تحدد أنماط الفكر والسلوك والشعور التى تسود جماعة من الناس أو التى يقبلونها ويعترفون بأهميتها والتى تتأكد بدرجة كبيره أو قليلة نتيجة استمرارها ، أو هى تلك الصفات أو السمات التى ترتبط بالفرد نتيجة لانتمائه لمجتمع أو كمظهر من مظاهر انتمائه العضوى لذلك المجتمع ، وبهذا المعنى يعتبر الطابع القومى امتدادا لمفهوم الشخصية ولكن على المستوى الاجتماعى . ومن الواضح أن هذا الطابع القومى يرتبط ارتباطا وثيقا بنظام القيم **Value System** السائد فى مجتمع معين فلا يوجد طابع قومى اذا لم يكن هناك نظام سائد للقيم يحترمه افراد المجتمع ويعترفون بأ نهم يقبلونه . كما يرتبط مفهوم

الطابع القومى بالقومية ولكنه لايتحدد بها . فقد يوجد طابع قومى لجماعة من الناس أو لمجتمع معين الا أن هذه الجماعة أو هذا المجتمع لم يرتفع بعد الى مرتبه الامة كما يمكن أن يكون داخل الوطن الواحد اكثر من طابع واحد بمعنى أن تتعدد الصفات والسمات لهذه المجتمعات أو الجماعات داخل الوطن الواحد . فمن الواضح ان داخل القومية العربيه ، وكذا داخل الوطن العربى ، جماعات أو شعوب تتسم بصفات أو خصائص متميزه يمكن أن نطلق عليها طابعا قوميا . وعليه فالطابع القومى ليس هو القوميه . فالطابع القومى مفهوم يسمح بالتدرج من حيث الانتقال من الوحدات الاجتماعية الصغيرة الى الوحدات الأكبر ، وهو بالتالى مفهوم يسمح بالاختلاف والتفاوت على عكس القومية التى هى مفهوم مجرد لايقبل سوى الاطلاق .

وهذه العلاقة بين الطابع القومى ونظام القيم من ناحية وبينه وبين القومية من جهه أخري تفسر العلاقة القائمة بين الطابع القومى والتربية . فنظام القيم السائد فى مجتمع معين يحدد فلسفة وأهداف التربيه فى هذا المجتمع ، كما يصبغ أساليب التربيه فيها بصبغة معينة ويعطيها تركيبا ومحتوى خاصا . وبالمقابل فان التربيه تجعل من أهم أهدافها ومسئولياتها المحافظة على نظام القيم السائد وتأكيده وتنمية الولاء له والتمسك به وهى عن هذا الطريق وبالتأكد المتواصل المستمر على مجموعة القيم التى يتضمنها هذا النظام تساهم مساهمة كبرى فى تكوين وتأكيد هذا الطابع القومى . ومن الناحيه الثانية فإن من أهداف التربيه تكوين المواطن الصالح ، وهو المواطن الذى يؤمن بانتمائه الى وطن معين أو أمه واحده وبالتالى فإن غرس المبادئ القومية وتنمية الجوانب الوطنية أحد الاهداف الهامه لأى نظام تربوى . ولكن تأكيد هذه الجوانب الوطنيه او القوميه لايعنى اهمال الجوانب الفرديه فى العمليه التربوية أو التغاضى عن الفردية بين الأفراد . فتأكيد الطابع القومى عن طريق التركيز على جوانب الوطنية والقومية لايعنى ان يحمل كل مواطن نفس القدر ونفس النوع من الصفات والخصائص التى يحملها المواطنون الآخرون . انما الطابع القومى حقيقه سلوكيه وليست حقيقه مجردة ، ومن ثم فهو يمنح الاستقلال الكامل لشخصيه كل مواطن مما يتيح للتربيه الفرصة لأن تتنوع وتتكيف وفقا للفروق الفرديه

بين الأفراد ، كما يتيح لها الفرصة ، ان تكون برامجها ومخططاتها مصممه وفقا لحاجات البيئة المحليه ومتطلباتها .

ويشير الباحثون في القوميه ونظرياتها الى العوامل المختلفة لتكوين الأمه ويذكرون من هذه العوامل وحده الأصل ووحدة اللغه ووحده الدين والاشتراك في المصالح والأمال ووحده الارض والحدود المشتركه ووحده التاريخ أو التاريخ المشترك . والأمه المثاليه هي التي يتوافر فيها جميع هذه العناصر ، ويتضح هذا بوجه خاص في الأمه الفرنسية . الا انه قلما توجد جميع هذه العوامل مجتمعه وبالرغم من ذلك تتكون الامم والدول . فالأمه الامريكيه يوجد بها خليط من العناصر ذات الأصول المختلفة ففيها المسلمون يعيشون جنبا الي جنب مع المسيحيين واليهود ، الا انها مع ذلك تؤلف امه واحده . وفي بلجيكا يوجد شعبان أحدهما يعرف باسم الوالون **Wallon** وهم من أصل لاتيني ويتكلمون الفرنسيه ، والفلامان (أو الفلمنك) **Flaman** وهؤلاء يتكلمون اللغة الفلمنكية التي لا تختلف كثيرا عن اللغه الهولندية وينتمون الى العنصر الجرماني .. ومع هذا فهم يعيشون في اطار دوله واحده واندونيسا تتألف من عديد من الجزر المتفرقه وأهلها يتكلمون لغات ولهجات مختلفة وهم مع ذلك يكونون شعبا واحدا هو الشعب الاندونيسي ويعيشون في ظل دوله واحده وهي جمهوريه أندونيسا .

ومن الطبيعي أن تكون العوامل التي تؤلف القوميه أو تؤثر في تكوينها هي أيضا نفس العوامل المحددة للطابع القومي . ومن الطبيعي أن تؤثر هذه العوامل بدرجات مختلفة . فقد يكون تأثير الدين في نشوء القوميه في مجتمع أكثر من تأثر عامل آخر .. وقد تكون اللغة في مجتمع هي السبب الرئيسي في تكوين هذه القوميه ، أو تكون الطبيعه أو العوامل الجغرافية هي السبب الرئيسي في تكوين قوميه معينه .. أو تكون وحده التراث والتاريخ هي العامل الأساسي . الا أن هذه العوامل كلها تتفاعل مع بعضها وبدرجات متفاوته في تكوين الطابع القومي . لذلك فيمكن القول بأن الطابع القومي مركب ثقافي معقد نتج عن تفاعلات مستمرة بين هذه العوامل المختلفه في مدى عديد من السنين ، وبين هذه العوامل مجتمعة والجماعات البشريه التي تأثرت بها .

لذلك فما أشبه الطابع القومى ببناء معمارى أصيل اصابه كثير من التغير والتعديل بفعل عناصر التغيير وفعل الاضافات الحضاريه المختلفة التى قد تحدث تغييرات عميقة أو سطحيه فيه الا انه يحتفظ دائما بطابعه الأصيل الذى يمكن تمييزه عن طرز أخرى للبناء .

ومعنى هذا ان الطابع القومى رغم تفرده وتميزه قابل دائما لاستقبال اضافات جديدة . وهذه الاضافات لا تعنى مجرد اضافه عناصر جديدة ، ولكنها بدخولها تحدث تأثيرات تدريجية أو سريعة نتيجة تفاعلات هذه العناصر الجديدة مع العناصر الموجودة سابقا ، وهذه التأثرات تؤدى الى تغييرات فى الطابع القومى . الا أن هذه التغيرات لا تعنى قضاء على الطابع الأصيل ، أو هى لا تحيله الى شئ جديد تماما لم يكن له وجود من قبل . بل أن هذه الاضافات أو العناصر الجديدة غالبا ما تأخذ شكلا يتناسب مع الطابع الاصيل . وهذه التغييرات فى الطابع القومى هى بفعل عوامل ثقافية يمكن تلخيصها فيما يلى :

١ - الأفكار الجديدة والبدع المستحدثة التى يأتى بعض الأفراد أو الجماعات فى مجتمع ورغبة هؤلاء الأفراد أو هذه الجماعات فى نشر أفكارهم الجديدة وبدعهم المستحدثة على نطاق المجتمع كله .

٢ - التقدم العلمى والتكنولوجى ، وأثر هذا التقدم على تغير انماط الانتاج والاستهلاك وأساليب الحياة .

٣ - التغير السريع فى وسائل الاتصال والانتقال مما ساعد فى سرعة انتقال الافكار ومختلف مظاهر الحضارة والثقافة بين المجتمعات .

٤ - الرغبة فى احداث التغير السريع فى كثير من المجتمعات وخاصة النامية منها بقصد احداث النمو الاجتماعى والاقتصادى والوصول الى مستويات أعلا من المعيشة مما سبب انتشار الثورات التى استهدفت القضاء على أفكار ومفاهيم وعادات ونظم واحلال افكار ومفاهيم وقيم ونظم جديدة محلها .

٥ - النمو الهائل فى نظم التعليم وإعداد الأطفال والشباب المقيدين فيها مما ساعد على انتشار الأفكار الجديدة واكتساب أفكار ومعتقدات حديثه كما أدى الى احداث تغييرات جذريه فى التراكيب الاجتماعية والمستويات الاقتصاديه كان لها أثرها فى تغييرات واضحه فى الخصائص القومية .

وقد حاول كثيرون من رجال التربيه المقارنة وضع محددات للطابع القومى ثم دراسه اثر كل عامل من هذه المحددات على تشكيل نظم التعليم أو على نشوء مشكلات تربويه معينه بها . فقسم نيكولاس هانز العوامل المحدده للطابع القومى فى كتاب عن التربيه المقارنه الى ثلاثة اقسام رئيسية : القسم الأول وسماه العوامل الطبيعيه **Natural Factors** ويضم العوامل التالية :

عامل العنصر أو الرس **Racial Factor** وعامل اللغة **Linguistic** والعوامل الجغرافية والاقتصادية **Geographic and Economic Factors** والقسم الثانى وسماء العوامل الدينية ويضم الكاثوليكية والانجليكانية والبيوراتينة ، والقسم الثالث وسماء العوامل العلمانيه وقسمه الى الحركة الانسانية **Humanism** والاشتراكيه **Socialism** والقوميه **Nationalism** والديمقراطية **Democracy** . « فاذا استطعنا» كما يقول هانز فى مقدمه كتابة « ان نفصل ونحلل العوامل التى كانت نشطة تاريخيا فى نشأه الامم المختلفه فيمكننا أن نسير قدما نحو تحديد المبادئ التى تقف خلف النظم القوميه » (١) .

وذهب فرددريك شنيدر مذهب هانز فعالج أيضاً العوامل المختلفه التى أثرت على تكوين الطابع القومى والتى أثرت بالفعل على نشأة وتطور نظم التعليم . فأشار الى العوامل الجغرافيه والثقافيه والتاريخيه والمؤثرات الأجنبيه ، ولكنه أضاف اليها نمو التربيه نفسها من حيث نظرياتها وتطبيقاتها كعامل ذى أثر فى تكوين الطابع القومى وفى نشأة وتطور نظم التعليم القومية .

وقسم فيرنون مالينسون العوامل المحددة للطابع القومى الى خمسة أقسام هى العوامل الجغرافيه والأقتصاديه ، والعامل التاريخى ، والعامل السياسى ،

---

(1) Hans, Nicolas. Csmparative Education Routeledge & Kegan , London , 1967

والعامل الأجتماعي والعامل الثقافى . وأشار الى ضرورة الأهتمام بقوى التغير التكنولوجى التى أصبحت بمثابة العامل الكبير للتغير فى هذا العصر الحديث الذى أضحى يعتمد باستمرار على التقدم التكنولوجى والذى امتد أثره وفعله الى جميع العوامل المحددة للطابع القومى [١] .

وتبنى كرامر وبراون تقسيما سباعيا للقوى أو العوامل المؤثره فى الطابع القومى وفى نظم التعليم القومية المعاصرة فى دراستها المقارنة عن نظم التعليم القومية فقسما هذه العوامل الى [٢] :

١ - الشعور بالوحدة القومية .

٢ - الوضع الأقتصادى العام .

٣ - المعتقدات والتقاليد الأساسيه والتى تتضمن التراث الدينى والثقافى .

٤ - الأفكار التربوية التقدمية .

٥ - المشكلات اللغوية .

٦ - الخلفية السياسية : الشيوعية والفاشية والديموقراطية .

٧ - الأتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولى .

وسنحاول فيما يلى الحديث عن بعض العوامل المحددة للطابع القومى والتى أثرت بدورها فى نشأة نظم التعليم القومية وتطورها أو فى خلق مشكلات فى النظم التعليمية ، والتى حددت كذلك أساليب أو سياسات معينة لحل هذه المشكلات فى المجتمعات المختلفة .

أولا : عامل الأصل أو العنصر Racial Factor

يثير المهتمون بالطابع القومى أثر عامل العنصر أو الأصل فى تكوين الطابع القومى أو الخصائص القومية ، اعتمادا الى أن ظهور القوميات ونموها قد ارتبط

(1) Mallinson, V. an Introduction to Comparative Education, Heineman, London, 1957.

(2) Cramer, J.F. & Brown, G.C. Contemperary Education, A comparative Study of National Systems. Tarcourt Brac & World 1963.

بمفهوم وحدة الأصل . ففى تعريف مانشيني الأيطالي الذى ظهر فى منتصف القرن التاسع عشر نجدة يقول " الأمة مجتمع طبيعى من البشر يرتبط بعضه ببعض بوحدة الأرض والأصل والعادات واللغه " وبالرغم من رفض الكثيرين لفكرة وحدة الأصل باعتبارها عاملا من عوامل تكوين الأمم استنادا الى أن جميع الأبحاث العلمية تدل دلالة قاطعة على أن وحدة الأصل من الأمور التى لا تتحقق فى أية أمه من الأمم تتألف من أفراد منحدرين من أصول مختلفة . حتى إن أعرق وأقدم الأمم الحالية فى الوحدة السياسة والتجانس القومى بعيدة عن الوحدة فى الأصل والدم بعدا كبيراً على أن هناك من يرى أنه مهما جادل المجادلون فى قيمة العرق فى تكوين الأمة ، فأنهم لن يستطيعوا أن ينكروا - كما يقول كارادينى - وجود ذلك المزيج من الدماء أو تلك المركبات المختلفة من الدماء التى تجعل الايطاليين والفرنسيين والأسبان والألمان والانجليز وغيرهم شعوبا مختلفه فيما بينها . فمن الملاحظ ان فكره الاصل أو العنصر تظهر بدرجات متفاوته مؤثره فى تكوين الشعور القومى ، ويمكن ادراكها بوضوح فى الأدب والفن وفى كثير من الاراء والافكار السياسية . فقد قامت كثير من الأفكار القوميه المتطرفه على أساس وحده العنصر أو الأصل ، بل نقاء هذا العنصر أو الأصل ، كما نلاحظها فى ظهور القومية الالمانيه فى القرن التاسع عشر ، ثم قيام النازية فيهامستنده الى نقاد العنصر الالمانى وامتيازه على سائر العناصر والاجناس الاخرى ، كما أن ظهور فكره القوميه الافريقيه يعتمد بالدرجة الاولى على الاعتراف بالعنصر الزنجى كعنصر متميز له خصائصه وامكاناته العظيمة . وبالرغم من أن فكره القوميه العربيه تقوم أولا على أساس وحدة اللغة أو وحدة التاريخ والثقافة والمصير الا إننا نلحظ أنها لا تخلو من بعض الاعتبارات الخاصه بالعرب كجنس متميز له خصائصه وصفاته وقدراته وانجازاته . كما نلحظ نفس الشئ فى دعوي اسرائيل فى اقامة كيان لهم على أساس أن اليهود جنس متميز عنصريا له ايضا خصائصه وصفاته وامكاناته .

وفى رأينا أن نظريه وحده العنصر أو الجنس لا تستند حتى الآن على أى اثبات علمى واضح وانه لم يثبت حتى الآن ان لهذا العامل اثر محدد للطابع القومى

كما لم يثبت انه له اثر فى تشكيل نظم التعليم أو فلسفته واهدافه . فاذا سلمنا ان هناك عنصرا المانيا منفردا وعنصرا لاتينياً آخر فمن الصعب أن نعزو اختلاف نظم التعليم أو فلسفته وأهدافه فى المانيا وفرنسا الى اختلاف العنصرين . على أننا يجب أن نقول إن وجود جماعات من أصول أو عناصر مختلفه فى البلد الواحد يثير مشكلات تربويه ويدعو الى حلول معينه لهذه المشكلات يجب أن تجذب أنظار المهتم بالتربية المقارنة .

ثانيا: عامل اللغة Linguitic Factar:

تعتبر اللغة التى يستعملها جميع أفراد الأمه كوسط تتم عن طريقه مختلف العلاقات الاجتماعيه عاملا هاما من العوامل المحدد للطابع القومى . والمجتمعات لا تخلق ولها لغه خاصة بها . وانما اللغة نتاج تطور ثقافى عانته هذه المجتمعات وتعانيه خلال نموها وتطورها . ويؤكد ابو خلدون ساطع الحصرى دور اللغه فى تكوين القومية والطابع القومى فيقول : « أن اللغة هى أهم الروابط المعنويه التى تربط الفرد البشرى بغيره من الناس . فاللغة قادرة على احداث هذه الرابطة لانها أولا واسطه التفاهم بين الافراد ثم هى فضلا عن ذلك آلة التفكير لان التفكير حسب تعبير أحد الحكماء ، ما هو الا تكلم باطنى والتكلم انما هو نوع من التفكير الجهرى . وأخيرا ان اللغه هى واسطه لنقل الافكار والمكتسبات من الآباء الى الأبناء ومن الأجداد الى الاحفاد ومن الأسلاف الى الاخلاف (ساطع الحصرى - آراء وأحاديث فى الوطنية والقومية عوامل القومية - بيروت ١٩٤٤ صـ ٢٨ - ٣٠). هذا واللغة التى ينشأ عليها الانسان تكيف تفكيره بكيفيات خاصه كما انها تؤثر فى عواطفه تأثيرا قويا (*) .

لذلك فأن وحده اللغه توجد نوعا من الوحده فى التفكير وفى الشعور وتربط الافراد بسلسله طويله معقده من الروابط الفكريه والعاطفية . يخلص ساطع الحصرى من هذا ان اللغه العربيه هى أهم عوامل تكوين القوميه العربيه وهى أولى

(*) من بعض وظائف اللغة التأثير فى الافراد والجماعات وهو ما يعرف باسم الوظيفه الحثية أو الاقناعية للغة Psrsuasive Function

دعائمها . لذلك فليس غريبا ان تتميز القوميات بلغاتها فالعربى يسمى بالناطق بالضاد وفى هذا تأكيد لدور اللغة فى تكوين قوميته العربية .

ولعل من أهم المشكلات التى تراجهها الدول الافريقيه الحديثه الاستقلال ان كل دوله منها تضم عديدا من القبائل التى تتكلم لغات مختلفة مما أضعف قدره أفراد الدوله الواحده علي التفاهم والتعاطف ، وجعل الافراد فيها مازالوا ينتمون للقبيله التى يتكلمون لغتها أكثر من أنتمائهم للدوله التى يعيشون فى ظلها والتى تعطيهم جنسيتهم . ولعل هذا يفسر الاضطرابات وعدم الاستقرار السياسى داخل كثير من هذه الدول حيث أن التقسيم السياسى الذى وضعه الاستعمار لهذه الدول وفقا لمصالحه لم يراع التقسيمات القبليه أو اللغوية مما أدى الى انقسام أفراد الدوله الواحده بين عدد من القبائل كما أدى الي انقسام افراد القبيله الواحدة بين عدد من الدول . ومن أجل هذا فان أحدى المسئوليات الهامه لنظم التعليم فى هذه الدول تأكيد لغه قوميه واحده . أو فى بعض الأحيان لغة غريبة تماما عن اللغات التى يتكلم بها أهل البلاد ، ثم تقويه الاحساس بالانتماء للدولة التى يعيشون فى ظلها واضعاف الانتماء الأصلى للقبيلة .

واذا كانت اللغة العامل الأساسى فى تكوين القومية فهى أيضا العامل الاساسى في تشكيل الطابع القومى . وكما يقول الفيلسوف القومى الألمانى فيخته **Fichte** فى مقالاته الشهيره للأمة الألمانية **Reden an diedeutsche** سنه ١٨٠٧ : « أن اللغة تصنع الرجال اكثر من كونها نتاج صنعهم » ويحاول أرنولد فان جينيب ررينية جوهانبيه فى كتابها « هذه هى القوميه » ايجاد الصله الوثيقه بين اللغات المختلفه والخصائص القوميه فيقولان .

« فاللغة الانجليزيه بكلماتها القويه ذات المقاطع الواحدة المتتابعة بعضها أثر بعض الا تعبر عن الرغبه العنيفه فى العيش الآنى فى اللحظه الحاضرة دون اطلاله على المستقبل ولا تصور لأى عالم غير العالم الواقعى ؟

واللغة الألمانية المحبكة فى صيغها الغامضة انما تعكس الميل الى التنظيم

العضوى المادى الكامل وهى بكلماتها القريبه جدا من معانيها الحسيه الأولى تفضح عجز الالمانى عن التجريد .

أما اللغات السلوقيه فأشبه شئ بزقزقة تفيض عن الشجر ، فليس ثمه حدود صوتية واضحة محدده بين أجزائها ومقاطعها وهى تتحدى الزمان والمكان . وهى خصيبه جدا تشبه الشعوب التى ابدعتها بخصبها العجيب وافتقارها مع ذلك الى الاناقه وحسن السمت .

ثم الا يبدو لنا أن كل شعب من الشعوب اللاتينية قد أخذ حصته من التراث اللغوى اللاتينى باقتطاع خاصية من خصائصه فأخذ الايطالى المرونه والنعومة والأسبانى العنف والقسوه والبرتغالى نوعا من النورانيه الغامضة الملأى بالفتور والوجد .

أما الفرنسيه فأخذت أول الأمر الخاصية الموسيقيه المتساوية وابتداء من النهضة انشأت تستخرج من اللاتينية جميع عناصرها العقلية فاكتسبت بذلك الوضوح البليغ والاشراق الوضيئ » .

ومهما كانت صحة هذه الافتراضات من حيث اثر اللغة فى الطابع القومى أو اثر الطابع القومى فى تشكيل اللغة ، فمن الواضح أن هناك علاقة بينهما . فاللغة تحدد أسلوب التفكير كما تحدد معنى كثير من المفاهيم . ولعل هذا ما دعى الفلسفه الحديثة الى الاهتمام باللغه وتحليل وظائفها وآثرها فى فهم الناس للمعانى المختلفه . كما أن اللغه تحدد لدرجة كبيره اهتمامات الناس في الشعوب المختلفه فيمكن ارجاع اهتمام الرومان القدماء والفرنسيين المحدثين بالدراسات الحقوقيه والتشريعية الى ما تمتاز به اللغه اللاتينية القديه واللغه الفرنسية الحديثه من دقه وضبط . ان الفرنسيين يرددون دائما قول فيلسوفهم بسكال « ما ليس دقيقا ليس فرنسيا » كما يمكن القول ان اللغة العربيه بما فيها من فخامه وحلاوه فى النغم أثر كبير فى تكوين عقليه العربى وأسلوبه فى التفكير . فالعقليه العربيه أدبيه شعرية والكلمه الجميلة القويه لها أثرها الشديد على الانسان العربى وأن خلت من مضمون حقيقى . ولعل

هذا يفسر شده تأثر العربى وانفعاله طوال تاريخه بالكلمة فيثور ويقيم الحرب ويهدأ ويستكين بفعل الكلمه ، كما يفسر أيضا اهتمامه بالشعر والبلاغة والخطابة ومختلف صور التعبير اللغوى .

ولا يعني ارتباط اللغة بالقومية عدم امكانيه قيام دولة واحده يتكلم أهلها أكثر من لغة . فجزء من الشعب البلجيكى يتكلم الفرنسيه وجزد أخر يتكلم الفلمنكية وهى لغة قريبه من اللغة الهولنديه . وبالرغم من هذا فانهم جميعاً مواطنون بلجيكيون يدينون بالولاء الى دولتهم بلجيكا وتكون اللغتان الفرنسيه والفلمنكية لغتين رسميتين للدولة . ونفس الشئ يحدث في سويسرا حيث يتكلم بعض شعوبها اللغه الفرنسيه وبعض آخر اللغه الايطالية والبعض الثالث اللغة الألمانيه ، وهم جميعا بالرغم من ذلك مواطنون سويسريون يدينون بالولاء الى وطنهم سويسرا . ويحدث هذا أيضا فى بريطانيا العظمى حيث يتكلم سكان انجلترا واسكتلندا اللغة الانجليزية بينما يتكلم أهل ويلز لغة خاصة بهم ، الا أنهم جميعا يشعرون ويحسون بأنهم بريطانيون وينتمون الى وطن واحد .

وفى نفس الوقت قد يؤلف الذين يتكلمون لغة واحدة أكثر من دوله فالالمان والنمساويون يتكلمون لغة واحدة هى اللغة الألمانيه الا ان كل شعب من هذين الشعبين يكون دوله خاصه به ويشعر بالانتماء والولاء لهذه الدولة .

والشعب العربى من المحيط الى الخليج يتكلم جميع أفراده اللغه العربية ، الا انه قد ألف دولا كثيرة . والشعب داخل كل دولة يشعر بانتمائه وولائه الى دولته . ولا يتعارض هذا مع انتمائه الى أمته العربيه أو احساسه المشترك بقوميته العربية .

والنظم القوميه للتعليم تعطى اهتماما عظيما بأن يكون التعليم فيها باللغة القوميه اعترافا منها بأثر اللغه فى تأكيد القوميه وانتاج افراد واجيال تدين بقوميتها وتبذل الروح للدفاع عنها . ولعل هذا يفسر الاهتمام الكبير الذى تعطيه الجزائر مثلا لعمليات تعريب التعليم فيها بعد حصولها على الاستقلال . كما يفسر أيضا اصرار المسئولين فى العراق لفتره طويله على ان تكون لغه التعليم فى جميع المدارس اللغة

العربيه حتى بالنسبه للمدارس الموجوده فى البيئات التى تسكنها شعوب لا تتكلم اساسا اللغة العربيه اعتقادا منهم بأن الوحده الوطنيه فى العراق رهينه بوحده لغه السكان . ولعل في اصرار المسئولين عن الثقافة والتعليم فى جميع البلاد العربية على ان تكون اللغه العربيـة الفصحى هى لغه التعليم بالمدارس ووسائل النشر والاعلام ما يفسر خشيتهم من أن نمو اللهجات العاميه قد يضعف الروابط بين افراد الامه العربيه أو ينمى النزعات الوطنيه أو الاقليمية .

كما أننا نلاحظ أن نظم التعليم تتشابه فى البلاد التى تتكلم لغه واحده . فنظام التعليم فى بلجيكا يشبه لحد كبير نظام التعليم فى فرنسا حيث أنه قد تأثر تأثرا كبيرا بفلسفه التعليم الفرنسى وأساليبه وتطبيقاته . كما نلحظ تشابها فى نظم التعليم بين النمسا والمانيا أو بين هولنده والمانيا بسبب التشابه الكبير بين اللغتين الهولندية والألمانيه . كما نلحظ أيضا التشابهات الواضحة بين نظم التعليم فى البلاد العربيه . ولا شك ان هذه التشابهات أو الاختلافات ترجع الى جذور ثقافية مشتركة أو مختلفه هى أيضا نتاج من نتاج التشابة أو الاختلاف فى اللغة .

هذا بالاضافة الى ان وجود اختلافات فى اللغة داخل البلد الواحد يفرض مشكلات خاصه باداره التعليم مما يحتم جعله لا مركزيا كما هو الحال في سويسرا كما قد يفرض أوضاعا معينه في مناهج الدراسة وطرق اعداد المعلمين وغير ذلك من أوضاع بسبب ضروره تعليم اللغات المختلفه التى يتكلم بها أهل هذا البلد الواحد .

ثالثا: العامل الجغرافى Geogrphical Factor

الأرض هى الاطار الطبيعى لحياه البشر ونشاط الجماعات وطبيعة الأرض لها تأثير كبير على طبائع الأفراد وخصائص تجعلها تختلف عن الشعوب التى تسكن المناطن الواطئة السهله . كذلك تختلف طبائع وخصائص البدو الذين يعيشون فى الصحراء عن الفلاحين الذين يعملون بالزراعه ويسكنون جنب الماء . كما يختلف سكان الحضر حيث يعيشون فى ظروف حضاريه متميزه بكثافه السكان وخصائص صناعيه فى الانتاج والاستهلاك عن أهل الريف الذين يعيشون متفرقين تسودهم

علاقات اجتماعيه بسيطه ومباشره ويعملون بالزراعه أو الحرف البسيطة . وهناك من يقول ان المناخ له أثره الكبير على صفات وخصائص الشعوب فالشعوب التى تعيش شديد الحراره أو شديد البروده تختلف فى خصائصها ومزاجاتها عن الشعوب التى تعيش فى مناخ معتدل سهل . وعلوم الجغرافيا البشريه والاجتماع والانثروبولوجيا الاجتماعيه تعطينا معلومات وبيانات لاحصر لها عن اثر الجغرافيا أو البيئة Echology على خصائص وعادات ومزاجات الشعوب المختلفة .

كما تؤثر الجغرافيا أو البيئة الطبيعية على طبائع الشعوب ، فهى تؤثر آيضا على صور وانماط نظم التعليم ، كما تخلق أيضا مشكلات معينه فى التعليم تحتاج الى حلول خاصه بها . فالجو القارس فى دول الشمال مثل النرويج والسويد وفنلنده والمساحة الشاسعة عن الاراضى المملوءه بالبحيرات والتى تتميز بكثافه سكانيه قليله قد تركت أثارا على وظيفه المدرسه وعلاقتها بالبيت فالجو القارس قد الزم الافراد بيوتهم لساعات طويله بل لايام طويله والكثافه السكانيه القليله قد جعلت البيوت تتفرق عن بعضها ، وكل هذا اعطى البيت مركزا هاما للنشاط الانسانى وأصبحت بالتالى مسئوليه البيت فى تربيه الأطفال مسئوليه ضخمة واساسيه . كما نتج عن هذا الجو القارس أن تأخر ارسال الاطفال الى المدرسة حتى سن السابعة مما زاد من أهمية البيت التربويه وقد ادت هذه العوامل جميعا الي عدم الحاجة الى دور الحضانه للاطفال وضعف الرغبه في اقامه مدارس داخليه واصبحت وظيفه المدرسه التعليميه فقط واحتفظ البيت بقوه بوظيفته التربوية .

وفى مثل هذا الجو القارس وهذه العزلة المفروضه على السكان بسبب تفرقهم وصغر حجم تجمعاتهم اصبح من الضرورى ان يكون كل فرد على جانب من المهاره ببعض الحرف اليدويه . ومن هنا كان للعمل اليدوى احترامه بين شعوب هذه الدول ومن ذلك ضروره الاهتمام بتعليم المهارات اليدويه فى مناهج الدراسة وربط المدرسه ربطا وثيقا بحاجات البيئة . كما كان للتشتت السكانى اثره فى ان تصبح اداره التعليم لامركزيه بحيث يشارك الاهالى بقوه في إدارة التعليم . ونتج عن ذلك ان أصبحت المجالس المحليه بالاشتراك مع مجالس الآباء والمدرسين مسئولة عن اداره

المدارس ووضع خططها ومناهجها كما اصبح للمدرس قيمته الاجتماعية المرموقه .

ومن المعلوم أن سويسرا بلاد جبلية تتوسط منطقة جبال الألب وتضم أهم مسالكها . وجبال سويسرا كثيرة الفروع ومعقدة الشعاب يقطع سفوحها كثير من الوديان العميقة التى تحتضن عددا كبيرا من البحيرات الكبيرة والصغيرة . ولهذا السبب انقسم سكانها الى جماعات صغيرة تعيش كل منها فى منطقة خاصة بها شبه منطوية على نفسها . وتتوسط سويسرا ثلاث دول كبرى تمثل كل منها قومية هامة ذات ثقافة متميزة . فهى تقع فى ملتقى الطريق بين المانيا فى الشمال وفرنسا فى الغرب وايطاليا فى الجنوب . ونتج عن كل هذا ان انقسم شعب سويسرا الى ثلاث فئات لغوية وقومية اساسيه فئة تتكلم الفرنسية وفئة تتلكم الألمانيه وفئة تتكلم الايطاليه وبسبب هذه الطبيعه الجغرافيه نشأ فى سويسرا نظام خاص بالحكم والأداره ساعدها على البقاء والأستقرار بالرغم من اختلاف اللغات أو الأصول ، نظام يجمع بين فيدرالية ممعنة فى المرونة ولا مركزية ادارية واسعة النطاق وديموقراطية تذهب الى أقصى حدود الشعبية . وما كان من الممكن فى هذه الظروف الجغرافيه أن تنشأ دولة تقوم على الوحدة الشاملة او المركزية الاداريه المتطرفه كما هو الحال فى فرنسا أو مصر . وانما أصبحت سويسرا دولة اتحادية تضم ٢٥ (*) كانتونا يتكلم بعضها الفرنسية والبعض الآخر الايطاليه والبعض الثالث الألمانيه وقلة قليلة لا يزيد عددها عن ١٪ من السكان يتكلمون لغة محلية تقترب من اللاتينيه القديمه . ولكل كانتون حكومته التى تسير جميع الأمور المحليه فيه . وبالتالى أصبح التعليم فى كل كانتون مسئوليه الحكومة المحلية هى التى تضع برامجه وتعين مدرسيه وتحدد نظام ادارته . وتميز التعليم فى سويسرا بحرية كبيرة ، حرية تتيح للمعلم ان يختار مناهجة وكتبه وصارت هذه الحريه اهم ما يميز نظام التعليم فى سويسرا .

ومن المعروف ان أرض سويسرا لا تضم كثيرا من الموارد الطبيعيه فليس بها زراعة هامة وليس بها مناجم للفحم أو الحديد أو البترول . وفى نفس الوقت فهى تقع قريبه من المناطق الصناعيه الكبرى فى أوربا الغربية - شمال ايطاليا وشرق فرنسا

(*) الكانتون أى الإقليم أو المقاطعة .

وجنوب غرب المانيا . لذلك كان أمل سويسرا فى تحقيق تنميتها الأقتصادية يقع على مواردها البشريه القليلة وعلى ارتفاع مستوياتها المهارية والتعليميه . لذلك اهتمت سويسرا بالصناعات الدقيقه التى لا تحتاج الى موارد طبيعيه ، وانما تحتاج الى مهاره كبيرة علمية وعملية مثل صناعات الساعات والأجهزة العلمية الدقيقة وصناعة الأدويه والسياحه وهى كلها صناعات تحتاج الي مستويات مهاريه تعليميه عاليه ، وقد فرض هذا على البلاد الاهتمام بالتعليم عامة والتعليم المهنى والعلمى خاصة .

وتقع بلجيكا فى مفترق طرق أوربا الغربيه ، وكانت ارضها دائما أرض المعارك الأوربيه فى أوقات الحرب وطريق التجارة فى وقت السلم . وهى تقع فى قلب المنطقه الصناعيه لا يفصلها عنها سوى بحر الشمال ، وهى قريبة جدا من منطقة الرور قلب الصناعه الألمانيا وشرق فرنسا مركز صناعاتها . وهى تطل على بحر الشمال أعظم بحار الدنيا ازدحاما بالملاحه وأرضها تضم مناجم غنيه بالحديد والفحم . وقدجعل كل هذا بلجيكا من أوائل الدول الصناعية فى العالم وأكثرها واقعيه ورغبة فى الكسب والعمل الأقتصادى . وكل هذا جعل التعليم فى لجيكا شيئا خطيراً ، وجعل التعليم المهنى والصناعى بالذات يحتل مركزاً هاماً فى النظام التعليمى كما حتم على المؤسسات الصناعيه أن تشترك بإيجابية فى ادارة هذا التعليم ووضع خططه وبرامجه .

ويظهر أثر الموقع والمناخ الجغرافيين بوضوح على الطابع القومى لسكان الجزيرة البريطانية وعلى نمط التعليم فيها . فأنفصال الجزيرة البريطانية عن بقية القاره الأوربيه لكونها جزيرة يحيطها البحر من جميع الجوانب جعل أهلها يتمتعون ببعض الصفات والخصائص التى لا توجد فى جيرانهم من سكان القارة الأوربيه . وعندما يتكلم الانجليزى عن الفرنسيين أو الألمان أو البلجيك فأنه يشير اليهم باعتبارهم أهل القارة Continintals ولعل هذا الفصل الجغرافى ما دعا الأنجليز الى الشعور بالاستعلاء على أهل القاره الأوربيه وعدم الرغبة فى التدخل فى مشكلاتهم الا عندما يحسون أن هذه المشكلات سوف تؤثر على مصالحهم بل لعل هذا الأنفصال الجغرافى ما

جعل الأنجليز او سكان الجزيرة البريطانية جميعا شديدى الأعتزاز بقوميتهم وتراثهم الخاص .

ولعل هذا الأنفصال الجغرافى أيضا ما جعل الأنجليزى يهتم اهتماما خاصا بالأحتفاظ بفرديته واستقلاله وحريته الشخصية . وفى الوقت نفسه فان احساس الأنجليزى بأنه يعتمد فى حياته ورخائه على استمرار علاقاته الجيدة ، وخاصة علاقاته التجارية مع جيرانه من الشعوب الأخرى قد جعل تفكيره بعيدا عن التأمل النظرى والفلسفى وأكثر انجذابا نحو الفكر العملى واختيار الحلول الوسطيه أو التوفيقية التى يرضى بها الأطراف المتصارعه . ولعل هذا هو سر شهوة الأنجليز فى عمليات المفاوضات السياسيه التى يستطيع بها ان يوفق بين المصالح المتصارعه ويحقق بها نفس الوقت مصالحه ومطالبه .

وقد انعكسب هذه التأثيرات الجغرافيه فى الطابع القومى الانجليزى على نظامهم التعليمى . فتمتع هذا النظام بدرجة كبيرة من الديمقراطيه التى أعطت المدارس والقائمين عليها من نظار ومدرسين حريات كبيرة فى تسيير برامج التعليم وفقا لحاجات البيئه التى توجد بها المدرسه مما أبعد المدارس عن النمطيه الشديدة التى يمكن ملاحظتها فى نظم التعليم الأخرى . كما كانت لهذه الطبيعه العمليه للشخصيه الأنجليزيه أثرها فى ايمان الانجليز بأن حلول المشكلات التربويه لا يمكن أن تقوم على تبنى نظريات أو فلسفات تربوية مطلقه ، أو عن طريق البدء بفرض قوانين وتشريعات لحل هده المشكلات انما يجب الوصول الى حلول للمشكلات التربويه على اساس معالجة الموقف القائم على الطبيعه واتخاذ عديد من الخطوات الأصلاحيه الجزئيه التدريجيه التى تحاول فى الدرجة الأولى التوفيق بين مصالح مختلف الأطراف المعنية بالعمليه التربويه . لذلك فالمتتبع لنمو نظام التعليم فى انجلترا يستطيع أن يلحظ بسهولة ان الأصلاح والتطوير لم يتم على أساس رسم سياسة اصلاحية شاملة للتعليم تخضع لها جميع المؤسسات التربوية أو المعنيه بشئون التعليم ، وانما تم عن طريق تبنى عديد من الاصلاحات الجزئية التى تفرضها الظروف والعوامل المؤثرة .

ويبدو أثر العامل الجغرافى بوضوح فى تصميم المبانى المدرسيه . فالمدارس المفتوحه لا تناسب البلاد ذات الجو البارد القارس فى حين يناسب هدا الطراز المدارس الموجودة فى البلاد الأستوائيه الحارة . والمبانى المدرسيه الحديثة فى أوربا وأمريكا تستخدم بوجه عام الواجهات الزجاجية الكبيرة التى تسمح بادخال أكبر قسط من ضؤ الشمس فى حين لا تناسب هذه الطريقه فى البناء البلاد ذات الجو الحار . كما يتأثر حجم المدرسة وطريقة التدريس بكثافة السكان . فحيث تكون الكثافه عالية نلاحظ سيادة المدارس الكبيرة ذات الفصول الكثيرة التى يتولى كل مدرس فيها التدريس لصف معين ، فى حين تتميز المدارس فى المناطق ذات الكثافه السكانيه المنخفضه بسيادة المدارس ذات الفصل الواحد حيث يقوم المدرس بتدريس أطفال ذوى أعمار ومستويات تعليميه مختلفه . ولا شك أن كلاً الوضعين يخلقان مشكلات وحلول معينه فى التعليم وخاصه فى المرحلة الأبتدائيه .

على انه تلزم الاشارة الى انه بالرغم من التأثير الواضح للجغرافيا على الطابع القومى وبالتالى على نظم التعليم ، فالجغرافيا ليست سوى عامل واحد قد يزداد تأثيره أو يقل وفقا لعلاقة هذا العامل بالعوامل الأخرى المؤثره فى الطابع القومى . فإن كانت القوميات المختلفه التى هاجر منها أفراد عديدون الى الولايات المتحده الأمريكيه قد ذابت جميعا فى القوميه الأمريكيه نتيجة وجودها فى بيئه جغرافيه جديدة ، فأن هناك عديدا من القوميات التى انتقل أفرادها الى بيئات جغرافيه جديدة لم تنصهر فى القوميه المضيقه . فالجاليات الايطاليه أو اليونانيه أو الفرنسيه التى عاشت طويلا فى مصر لم تنصهر فى القوميه العربيه أو لم تأخذ الطابع الوطنى المصرى ولم يفقد أفرادها خصائصهم وصفاتهم القومية ويظهر هذا الوضع بصورة واضحة أيضا فى قبرص حيث يعيش الأتراك بجوار اليونان من أزمان بعيدة فى البيئة الجغرافيه القبرصيه ، وبالرغم من ذلك فان الأتراك واليونانيين ما يزالون يحتفظون بقوميتهم الخاصه . ومعنى هذا ان العامل الجغرافى لا يحدد بذاته القوميه المشتركة او الطابع القومى الخاص .

رابعاً : العامل الاقتصادى : Economic Factor

تتأثر اقتصاديات البلاد تأثرا كبيرا بالموقع الجغرافى ونوع وحجم الموارد الطبيعيه والبشريه التى تحويها . ومن المعلوم أن ظهور الثوره الصناعيه فى انجلترا وقيام انجلترا كأول دولة صناعية فى وقت ما لم يكن وليد الصدفه . فموقع الجزيرة البريطانية ونمو السكان فيها فى بداية القرن الثامن عشر ، ثم زيادة الرأسمال نتيجة النمو الأقتصادى الزراعى ووجود الخامات المعدنيه الأساسيه مثل الحديد والفحم كان من أهم أسباب حدوث الثورة الصناعيه بها . كما أن ظهور فرنسا وبلجيكا والمانيا كدولة صناعيه متقدمه كان بسبب خصوبة تربتها ووجود خامات الصناعه والطاقه بها بالإضافة الى توافر الموارد البشريه .

ويدعى البعض أن المصلحة الأقتصاديه مقوم هام من مقومات القوميه وأن الصراعات الأقتصاديه بين الدول تنمى الاتجاهات القوميه فيها دفاعا عن هذه المصالح . ومن الواضح أن نمو القوميه الألمانيه تحت النظام النازى كان ذا أغراض اقتصاديه فقد قامت الدعوة القوميه أيام هتلر تحت دعوى الحاجة الى مجال للتوسع الأقتصادى Lebensraum . الا أن المصالح الاقتصاديه على أهميتها ليست هى الرابطه الأساسيه التى تربط بين مشاعر أبناء الأمه الواحدة ان هذه المصالح لا تستطيع كما يقول ساطع الحصرى ان تتغلب على الشعور القومى وعلى النوازع الوطنيه تلك النوازع التى تجعل الناس فى كثير من الأحوال يضحون بأنفسهم فضلا عن التضحيه بمصالحهم الاقتصاديه . وشواهد التاريخ أكثر من أن تحصى ، وكلها تدل دلالات بينات على أن المصالح الاقتصاديه لم توجه وحدها مشاعر الأمم ، وان ثمة قوميات كثيرة رفضت كل مامنيت به من فوائد اقتصاديه من قبل دول ارادت ان تضمها اليها وأثرت الكرامة القوميه على الثراء المادى .

على ان درجة النمو الاقتصادى وطبيعته تؤثر تأثيرا واضحا على نظم التعليم وأساليبه وأهدافه . فالمجتمعات البدائيه التى يعيش أفرادها على الصيد أو القنص أو الرعى لا تحتاج الى نظم متقدمة للتعليم بل قد لا توجد بها أى مؤسسات خاصة

به حيث ان عمليات التربيه والتنشئه الاجتماعية التى تتم داخل الأسرة أو المجتمع مباشرة تعد الفرد لمزاولة جميع الأعمال التى تتطلبها الحياة الاجتماعيه التى يحياها اما المجتمعات الزراعيه التقليديه فتحتاج الي أنواع ومستويات معينه ومحدودة من التعليم . وفى مثل هذه المجتمعات لا تظهر الحاجة الي تعليم متخصص أو الى مستويات عالية من التعليم الا بالنسبه للفئه القليلة من الأفراد الذين يناط بهم أمور الاداره والسياسه والحكم والجيش . أما المجتمعات الصناعيه فتزداد حاجتها الى التعليم والتنوع . فالتعقيد والتشابك فى العلاقات التى تسود هذه المجتمعات والتقدم الهائل فى أساليب وطرائق الانتاج والتنوع الهائل فى اعداد المهن والوظائف كلها تفرض أنواعا ومستويات متقدمة من التعليم المهنى والتقنى . كما ان الأعداد لهذه المهن والوظائف يتطلب مستويات عالية ومتقدمة من التعليم العام بالاضافه الى ذلك فأنه لا بد لأى فرد يعيش فى مثل هذه المجتمعات من أن يكون لديه حد أدنى من هذا التعليم يكفل له قدرة معقوله على التعامل والتمل ولا شك انه عندما يزداد التقدم الصناعى نتيجة استخدام العلم والتكنولوجيا الحديثه وتتطور المجتمعات الصناعيه الى ما يسميه رجال الاقتصاد مجتمعات الخدمات أو مجتمعات الاستهلاك فأن الحاجة سوف تزداد الى التعليم كما تزداد الحاجة الى تنوعه وارتفاع مستوياته بسبب نوعية الأعمال والمهن التى تتطلبها هده المجتمعات .

لذلك فليس غريبا ان تختلف وتتنوع أنماط ومستويات التعليم فى البلاد المختلفه تبعا لطبيعة الظروف الاقتصاديه والتكنولوجيه التى تمر بها هذه البلاد . فقد ظل التعليم فى أوربا لسنوات طويلة فى القرون الوسطى متأثرا تأثراً كبيرا بالأفكار التربويه المسيحيه الأرسطيه . واقتصرت مناهج التعليم فى المدارس القليلة التى كانت موجوده فى ذلك الوقت على الفنون السبعة المشهورة وهى : النحو والقواعد والبيان وتؤلف المجموعة الثلاثيه والرياضة والحساب والهندسه والموسيقى وتؤلف المجموعة الرباعية واهتمت الأديرة والجامعات بالتعليم الدينى والتهذيب الخلقى .

وعندما ظهرت الحاجة الى تدريب خاص بالفرسان والمحاربين من أبناء الأقطاعيين والنبلاء ظهر ما عرف باسم أكاديميات القصور

Courtly Academies أما اعداد الحرفيين فقد ترك للطوائف المهنيه Guilds تديره وفقا لنظم خاصه التلمذه أو الصبابة Apprenticeship .

أما الشعب فقد بقى بدون فرصة للحصول على أى قسط من التعليم . فلم تكن هناك حاجة لتعليمه ، ولم يحس ملوكه ونبلاؤه بحاجتهم لتعليم ، كما لم يحس هو بحاجة الى تعليم نفسه فيما لو وجدت فرصه التعليم .

وظلت الجامعات لفترة طويله فى أوربا بعد الثورة الصناعيه ترفض قبول تعليم العلوم الهندسيه والتطبيقيه والتكنولجية . وقد أدى هذا الرفض رغم حاجة مجتمعات أوربا لهذا التعليم لأن تنمو هذه العلوم والدراسات خارج الجامعات القديمه مثل أكسفورد أو كامبريدج أو باريس أو برلين وبقيه الجامعات الالمانيه . وتحت ضغط التقدم الصناعى والتكنولوجى وحاجة مجتمعات أوربا المتزايده الى مهندسين وتكنولوجيين اضطرت الجامعات الى قبول هذه العلوم أو الدراسات داخلها وافردت لها كليات للهندسة أو التكنولوجيا ، وعندما رفضت الجامعات الالمانية قبولها نمت هذه الدراسات خارجها لتكون جامعات ومعاهد عليا للعلوم الهندسيه والتكنولوجية على قدم المساواه مع الجامعات الأصيلة .

وقد ارتبط نمو التعليم الصناعى والمهنى بصفه عامه بدرجة التطور الاقتصادي والصناعى فى الدول المختلفه فحيثما ارتفع المستوى الاقتصادي وزادت درجة النمو الصناعى كلما زاد الاهتمام بهذا التعليم وتنوعت مستوياته وتخصصاته . وانعكس هذا على مخصصاته وميزانياته ومكانه فى الهيكل التعليمى . لذلك فليس غريبا أن يتقدم التعليم التقنى والصناعى وتزداد مخصصاته ويحتل مكانا ممتازا فى نظام التعليم فى دول مثل انجلترا أو بلجيكا أو الولايات المتحده أو المانيا والتحاد السوفيتى على عكس ما هو موجود فى دول متخلفة صناعيا مثل مصر أو العراق أو الهند . ولو إلى حدما

ولم يقتصر أثر العامل الاقتصادى والكنولوجى على تطور نظم التعليم التقنى والصناعى بل امتد اثره الى التعليم الثانوى العام فقد اصبحى من غير الطبيعى مع

استمرار التقدم الصناعى والتكنولوجي ان يتمسك هذا التعليم بطبيعته الاكاديميه التقليديه او نظريته العامه الضيقة . لقد كانت هذه الطبيعة أو النظرة مناسبة فى وقت كان عدد الذين يحصلون على هذا التعليم قله يذهبون بعد تخرجهم فيه الى الجامعات والمعاهد العليا أو يعملون مباشره فى وظائف مكتبيه اداريه . أما وقد حدث النمو الاقتصادى وذهب الى التعليم الثانوى افراد لم يكونوا عاده من زبائنه ، فقد جدت ضغوط كثيره على هذا التعليم لتعديل خططة ومناهجة وأهدافه لتقابل حاجات هؤلاء الزبائن الجدد الذين لا يطلبون هذا التعليم لمجرد الثقافه أو التعليم أو لمجرد الذهاب الى الجامعات او الوظائف الاداريه ولكن للعمل فى مختلف المناشط الجديدة التى اتاحها النمو الاقتصادى والصناعى . وكان لزاما فى ضوء هذا أن تعدل المدرسه الثانويه أهدافها الى اعداد الفرد للحياه العمليه وان تغير خطط ومناهج الدراسه فيها لتضم كثيرا من الدراسات العمليه والمهنيه بما يساعد الكثيرين من رواد هذا التعليم على العمل مباشرة بعد تخرجهم فى مختلف المناشط الاقتصادية .

كما كان للنمو الاقتصادى والصناعى أثره فى تغير الاوزان داخل هذا التعليم فحيث كان الثقل فى هذا التعليم لصالح الدراسات أو الشعب الأدبيه نما الميل نحو الدراسات والشعب العلمية . فمن الواضح ان زياده حاجة المجتمعات الصناعيه والمجتمعات الأخرى التى استهدفت التصنيع الى أعداد غفيرة من المهندسين والعلميين قد جذبت الشباب الى الدراسات العلمية مما أدى الى زياده الاهتمام فى المدارس الثانوية بتوجية طلابها نحو هذه الدراسات كما زادت رغبه طلاب المدارس فى الالتحاق بالشعب العلمية .

وقد غيرت العلاقة الوثيقه التى نشأت بين النمو الاقتصادى والتعليم النظره الى التعليم ، فبعد أن كان ينظر اليه باعتباره خدمه أو سلعه استهلاكيه أصبح ينظر اليه باعتباره سلعه انتاجية أو عاملا من عوامل الانتاج . واضحى التعليم عنصرا فعالا من عناصر التنمية الاقتصاديه ، والاستثمار فيه استثمار فى أعز ما لدى المجتمع من موارد اقتصادية وهى الموارد البشرية . وبدى ان العائد منه يفوق العائد

من أكثر المشروعات الاقتصادية ربحا . وقد أدت هذه النظره الجديدة للتعليم الى تبنى فكره التخطيط له وان يصبح هذا التخطيط جزءاً من التخطيط الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية . وقد نجم عن هذا الاتجاه أن صار الهدف الأساسى من خطط التعليم تزويد المجتمع بحاجاته الى قوى عامله مدربه وتوجية المتعلمين الى أنواع التعليم التى تخدم المجتمع وتعمل على تطويره وتقدمه .

وأخيرا فان أى جهد فى التعليم بقصد تطويره وتحسينه يعتمد فى المكان الأول على مدى توفر الموارد الماليه المناسبه التى يمكن أن توفرها الدوله للصرف عليه . فلا يمكن لدوله ما أن تنمى نظامها التعليمى وتزيد حجم المقبولين فيه وتحسن نوعيه التعليم الذى يقدمه ما لم يكن لديها دخول كافيه تمكنها من زيادة المخصصات التى تصرفها على التعليم . لذلك فان النمو الاقتصادى أساس لنمو التعليم ، وفى الوقت نفسه فان التقدم فى التعليم أساس لاحداث النمو الاقتصادى . ليس غريبا اذن أن تكون الدول المتخلفة اقتصاديا هى أيضا الدول المتخلفة تربويا .

خامسا : العامل الدينى : Religious Factor

الدين من أهم العناصر التى تشكل ثقافة المجتمعات وتحدد قيم ومفاهيم الأفراد فيها وأنماط تفكيرنا وعاداتهم وتقاليدهم وأرئهم بخصوص الطبيعة والانسان والعلاقة بينهما . وتبدو أهميه الدين فى تشكيل فكر الناس وسلوكهم فى أنه دعوة لا تخاطب عقلية الانسان فقط وانما تخاطب أيضا ضميره ووجدانه . لذلك فليس غريبا أن يكون الدين أو المذهب الدينى عنصرا أساسيا فى تكوين الطابع القومى . ذلك لأن الدين يولد نوعا من الوحده فى شعور الأفراد الذين ينتمون اليه ويثير فى نفوسهم بعض العواطف والنزعات الخاصة التى تؤثر فى أعمالهم تأثيرا شديدا . فالدين من هذه الوجهة من أهم الروابط الاجتماعية التى تربط الأفراد بعضهم ببعض ومن المعلوم أن الدين الاسلامى من أهم المؤثرات التى أثرت فى الثقافة العربية وانه من أهم العوامل التى تركت أثارها على تفكير وتقاليد وعادات العرب والمسلمين . كما أن المجتمعات الغربية المسيحية ما زالت تدين للمسيحية بالكثير من الأفكار والتقاليد والعادات السائدة فى ثقافتها .

على أنه من الصعب القول بأن الدين من العناصر الأولى المكونة للطابع القومى . فالدين - كما هو الحال فى المسيحية والاسلام - عالمى وليس قومى . وقد نزلت المسيحية ثم الاسلام للناس جميعا بصرف النظر عن أجناسهم وألوانهم ولغاتهم . وقد بقيت القوميات مختلفة مع اتفاقها فى الدين فالمسيحية لم تصهر شعوب أوربا فى بوتقه واحده والاسلام لم يصهر الفرس والترك والعرب فى بوتقة قوميه واحده . وكثيرا ما تتفرق الاديان الى مذاهب شتى اتخذتها القوميات المختلفه سبيلا للمحافظه على كيانها . فاتخذت القوميه الألمانية حركه الاصلاح الدينى على يد لوثر سبيلا لتأكيد قوميتها واستقلالها عن سلطان بابا روما اللاتينى [١] . ومن ذلك الوقت اتخذت الكنائس البروتستانتية فى أوربا طابعا قوميا تماما . كما ناضل البلغار الأرثوذكس ضد الكنيسة اليونانية رغم اشتراك الاثنين فى مذهب دينى واحد [٢] . كما ناهض العرب الأتراك فى الدولة العثمانية لتأكيد قوميتهم وأستقلالهم بالرغم من اشتراك الاتراك والعرب فى دين واحد .

وتوضح دراسه تاريخ التربيه مدى تأثر النظم التربوية وفلسفاتها وأهدافها وطرقها بالنظم والمعتقدات الدينيه . ففى دول أوربا الغربيه التى كانت خاضعة لسطان الكنيسة الكاثوليكية ، أدى الصراع الذى قام بين الدوله والكنيسة والذى وصل الي ذروته بقيام الثورة الفرنسية الى انتصار الدوله على الكنيسة انتصارا كاملا ونهائيا فيما يختص بالحكم ومسئولية الدوله أو الكنيسة نحوه وأصبحت الدوله المسئولة الوحيده عن التعليم الرسمى وصممت على أن يكون التعليم الذى يقدم فى مدارسها علمانيا Secular بعيدا عن أى تعليم دينى تشرف عليه الكنيسة . الا أن الكنيسة الكاثوليكية التى ما لبثت أن استعادت نفوذها وقوتها فى فرنسا بعد قليل من قيام الثورة الفرنسية لم تسلم قط فى حقها فى الاشراف على تربية اتباعها . ونتج عن ذلك أن وافقت الدولة على قيام نظام للتعليم الأهلى تشرف عليه الكنيسة يكون موازيا للتعليم الرسمى العلمانى الذى تديره وتشرف عليه الحكومه ، على أن تلتزم الكنيسة بتقديم نفس المناهج التى تقدمها المدارس الرسمية .

---

(١) ساطع المصرى - ما هى القومية - مرجع سابق ص ٢٠ .

(2) R.B. History of Western Philosophy Allen Unwin 1961 p. 510.

ولذلك فاننا نلحظ في فرنسا وبلجيكا قيام مدارس ومؤسسات تعليمية على كافه المستويات ابتداء من المرحلة الابتدائية حتى الجامعه تديرها وتشرف عليها الكنيسة وتقدم فيها معتقداتها الدينيه جنبا الى جنب مع مختلف الدراسات العلمية والانسانية الحديثة .

أمـا فى دول أوربا التى انشـقت على الكنيسـة الكاثوليكيـة واتبـعت المذهب البروتستانتى مثل المانيا وانجلترا ودول اسكندنافيا فقد اتخذت الكنيسه طابعا قوميا ، وارتبطت بالدولة ارتباطا عضويا ادى الي عدم وجود صراع بينهما فيما يختص بالتـعليم . ونتج عن ذلك ان اتفقت الدولة مع الكنيسـة على أن يكون نظام التـعليم الرسمى علمانيا تابعا للدوله فى ادارته والاشراف عليه مقابل ذلك سمحت الدوله بأن يقدم التعليم الدينى كجزء من مناهج الدراسـة لمن اراد أن يعلم ابنه وفـقا لتعاليم الدين . كمـا سمـح للدولة ان تسـاهم مـاليـا فى تسـيير المدارس التى تشرف عليـها الكنيسه وان تقدم لها المعونات الماليه وفقا لنظام معين .

أما فى دول أوربا الشرقية التى كانت تحت سيطرة الكنيسـة الارثوذكسية مثل روسيا قبل قيام الثورة البولشفية وبعض دول البلقان قبل قيام الحرب العالمية الثانية ، فقد وقعت الكنيسـة تحت اشراف الدولة ولم يكن هناك صراع بين الكنيسة والدولة فيما يختص بالتعليم فصـار التعليم الديني جزءا من مناهج التعليم الذى تشرف عليه الدولة . ولذلك فعندما قامت الثورات البولشفية في هذه البلاد وسيطرت الأحزاب الشيوعية على حكوماتها ، وأصبح التعليم فيها لا دينيا نتيجة للتحول الذى حدث فى نظام الحكم لم يثر هذا معارضه قويه من الكنيسة التى كان نفوذها قد ضعف لدرجة كبيرة منذ زمن ليس بالقليل .

أما البلاد الاسلامية فقد شهدت جميعا نظما للتعليم الدينى كانت امتدادا طبيعيـا للتـعليم الدينى الذى بدأ منذ قيام الدولة الاسلاميـة . واستمرت هذه النظم للتـعليم بمشابه النوع الأسـاسى للتعليم الذى يحصل عليه معظم أفراد الشعب والذى اقتصرت مناهجة فى مراحلها الأولى على تعليم القراءة والكتابه

وحفظ القرآن وفى معاهده العليا على الفقه واللغة وعلوم الشريعة الغراء . الا أن ارتباط الدين بالدوله منذ بدء تكوين الدوله الاسلامية حيث كان الخليفه يمثل السلطتين الدنيوية والروحية معا ، فان نمو نظام التعليم الحديث الذى تديره الدوله لم يقابل بأى معارضة جدية من التنظيمات الدينيه وأصبحت الدوله مسئولة عن جميع صور التعليم حتى التعليم الدينى وأصبح لها حق ادارته والاشراف عليه وتوجيهه ورسم خططه . وفى نفس الوقت أصبح الدين جزءا أساسيا فى مناهج مدارس ومعاهد التعليم فى مختلف مستوياته .

سادسا : العامل السياسى : Political Factor .

ليس التعليم عملا تربويا فحسب انما هو سياسى فى المكان الأول . ولذلك فليس غريبا أن تكون سياسة التعليم فى مجتمع معين إنعكاساً لنظامة السياسى وما يتضمنه هذا النظام من قيم وفلسفات وايديولوجيات . ومهما كان ايماننا بالغايات النهائيه للعمليه التربويه التي تنبع من تصور معين للانسان وقيمته ومكانه فى المجتمع ومصيره فاننا يجب أن نؤمن أيضا بأن التربيه قوه اجتماعية خطيره يستخدمها المجتمع ومصيره فاننا يجب أن نؤمن أيضا بأن التربيه قوة اجتماعية خطيره يستخدمها المجتمع أو الدوله لتحقيق غايات أو أهداف سياسية خاصة هى الغايات أو الأهداف التى يتبناها المجتمع وتدافع عنها الدوله . وقد لا تختلف الغايات النهائيه للتربية بين مجتمع وآخر أو بين دوله وأخرى . انما ينبع الخلاف ، وقد يشتد ، عند محاوله تفسير أو ترجمه هذه الأهداف الى اجراءات ومناهج . فلا خلاف بين مجتمع وآخر من المجتمعات الحديثة على أن احد أهداف التربيه هو انتاج المواطن الصالح انما يظهر الخلاف ، ويشتد ، عند محاوله تفسير المواطن الصالح والأسلوب الذى يجب أن يعد به والخصائص والصفات التي يجب أن تتوفر فيه .

فالمواطن الصالح فى مجتمع اشتراكى أو دوله شيوعيه يختلف فى صفاته وخصائصه عن نوع المواطن الصالح فى المجتمع الأمريكى أو المجتمع الرأسمالى لغربى . كما أن طريقة هذا الاعداد تختلف فى بلد رأسمالى عن بلد رأسمالى آخر .

فطريقه اعداد المواطن الصالح فى فرنسا تختلف عن طريقه اعداده فى انجلترا ، وهكذا فان الظروف السياسية والأفكار أو النظم السياسية التى يعيشها أو يتبناها مجتمع معين تفرض أوضاعا معينه على النظام التعليمى كما تحدد لدرجة كبيره فلسفته وأهدافه وأسلوب ادارته ومناهجه وغير ذلك من مختلف جوانب العمل التربوى . من أجل هذا فان رجال التربيه ، وهم يحاولون أن يصبغوا سياسه التعليم فى بلد معين ، يحتاجون الي ان يسألوا أنفسهم أسئله ذات جوانب سياسيه وأن الاجابات على هذه الأسئلة يجب أن تتوافق مع الاطار السياسى الذى يعيشه هذا البلد . فهم يحتاجون لأن يسألوا أنفسهم مثلا .

ما هى أهداف النظام التعليمى .. وما هى الأهداف التى يجب أن يتبناها هذا النظام ؟

- ما شكل وخصائص المواطن الذى يجب أن يعده النظام التعليمى ليكون قادرا على العيش فى مجتمعه والمساهمه فى تدعيمه وتطويره وخدمته ؟

- ما هى مناهج التعليم التى يجب أن تقدم للتلاميذ أو الطلاب لكى يخرجوا من التعليم وهم مؤمنون بأهداف المجتمع وقيمه وأسلوبه فى الحياة ؟

- من الذى يجب أن يحصل على التعليم ، وايهم يجب أن يحصل على كل نوع فيه ، وهل التعليم للجميع أو هو للقله الممتازة فيه ؟

- ما نوع المدرس أو المعلم الذى سيقوم بالتعليم فى كل مرحله وكيف يكون اعداده ، وكيف تصاغ أفكاره وقيمه بحيث يكون فى خدمه المجتمع والدوله التى تستخدمه ؟

ومن الواضح أن جميع هذه الأسئله التى يطرحها رجال التربية فى أى مجتمع تحتاج الاجابه عليها لفهم واسع وعميق بطبيعه النظام السياسى للمجتمع وأهدافه وغاياته وقيمه وأساليبه . وسنحاول فيما يلى تقديم بعض النماذج السريعة لمدى تأثر النظام التعليمى فى مجتمع معين بالقوى والعوامل السياسية المؤثره فى هذا المجتمع .

ففى فرنسا مثلا قضت الثوره الفرنسية على النظام التعليمى الذى اسسته ورعته الكنيسه الكاثوليكية لقرون طويله حتى قيام الثورة ، وبدأت فى اقامه نظام تعليمى جديد على أسس لادينيه وتحت اشراف الدوله مباشره الا أن عدم اشتقرار الاوضاع السياسية حال دون تنفيذ الـظام التعليمى الذى اقترحته الثورة حتى جاء نابليون وأقام الجامعة الامبراطورية Impeial University التى سميت فيما بعد جامعه فرنسا University of France ولم تكن الجامعه الامبراطوريه جامعه بالمعنى التقليدى لهذه الكلمة انما كانت نوعا من التنظيم الادارى الدقيق أو جهازا مركزيا قوميا يشرف على جميع المؤسسات التعليمية فى فرنسا ابتداء من المدارس الابتدائية حتى جامعات ومعاهد التعليم العالى .

وفى سنه ١٨٠٨ أصدر نابليون مرسوما امبراطوريا بتحريم انشاء أى مدرسة أو معهد للتعليم خارج اطار الجامعة الامبراطورية وبدون اذن من رئيسها ، وبذلك وضع نابليون البذره الأولى للنظام المركزى الشديد الذى يميز التعليم الفرنسى . ويظهر أثر الخلفية السياسية وراء اقامه هذا النظام المركزي الشديد للتعليم الفرنسى والذى تمثل فى اقامه الجامعة الامبراطوريه فيما قاله نابليون قبل صدور هذا المرسوم بثلاث سنوات سنه ١٨٠٦ : « ربما كانت مسأله التعليم أهم المسائل السياسيه ، فلن تكون هناك دوله سياسيه ذات استقرار متين ما لم يكن لديها هيئة تدريسية ذات مبادئ معتمده واضحه . واذا لم يعلم الطفل منذ نعومته أن يكون جمهوريا أو ملكيا ، كاثوليكيا أو ذا مذهب حر ، فلن تكون الدوله هى الامه ، وانما تكون نظاماً مقاما على قواعد ضعيفه ومعرضا باستمرار للتغير والاضطراب [١] . ان النظاماً المركزى الشديد التعليم الذى وضعه نابليون بانشاء جامعته الامبراطوريه ما زال يصبغ التعليم فى فرنسا بطابعه المركزى المتميز ، وما زال حتى الآن يقاوم محاولات تخفيف هذه المركزيه ، وهى المحاولات التى تضمنتها مشروعات اصلاح التعليم فى فرنسا منذ نهايه الحرب العالميه الثانية .

وعندما هزمت بروسيا بقياده بسمارك فرنسا عام ١٨٧٠ تألف الاتحاد الالمانى الذى ضم الدويلات الالمانيه المختلفه التى كانت موجوده فى ذلك الوقت .

(1) Reisner, E.H. Nationalism and Education Since 1789-A social and Political History of Modern Education, The Macmillan Co. New York, 192?,p.35.

وبتكوين هذا الاتحاد أصبح امبراطور بروسيا امبراطورا للاتحاد كله ، الا أن كل دويله داخل الاتحاد احتفظت بادارتها المحليه وبرلمانها الخاص ، وبقيت شئون التعليم فى كل دويله (أو ولايه) من اختصاص حكومتها المحلية . وحتي هذه اللحظة لا يوجد وزير فيدر الى للتعليم فى المانيا الاتحادية الغربيه وانما شئون التعليم من اختصاص وزير التربيه فى كل ولايه . ويظهر اثر العوامل السياسية بوضوح فى سياسه التعليم فى المانيا . فعندما انقسمت المانيا بعد الحرب العالميه الثانية الى جمهوريه المانيا الديمقراطيه (المانيا الشرقيه) التى تبنت النظام الشيوعى وانضمت الى المعسكر الشرقى والمانيا الاتحادية (المانيا الغربية) التى تبنت النظام الرأسمالى وانضمت الى المعسكر الغربى اختلفت نظم التعليم فى الدولتين اختلافا بينا . فبينما أحدثت تغييرات جذريه فى نظم وأهداف وسياسات ومناهج التعليم فى المانيا الشرقيه وفقا للنظريه الماركسيه اللينينية بحيث شابه نظام التعليم فيها نظم التعليم فى دول المعسكر الشرقي بقيت نظم وأهداف وبرامج التعليم فى المانيا الغربيه محتفظه بطابعها القديم الأصيل الذى ساد المانيا قبل الحرب العالميه الثانية دون أن يحدث فيها تغييرات جذريه كالتى حدثت فى المانيا الشرقية . بل ويبدو أثر الاتجاهات والأفكار السياسية واضحا على سياسات التعليم فى الولايات التى تؤلف جمهوريه المانيا الاتحاديه . فبينما يتسم نظام التعليم فى المانيا الشرقيه بمركزيته الشديده ووجود وزير مركزى يشرف على التعليم فى مختلف الولايات نجد أن سياسة التعليم فى كل ولايه من ولايات المانيا الغربيه تتوقف على نوع الحزب الذى يحكم الولاية . ففى الولايات التى ينجح الحزب الاشتراكي الديموقراطى **S.D.P** فى الحصول على أغلبية وتكوين الحكومة فيها تتحق فكره المدرسة الوحيده (أو المدرسه الشاملة) **Einheitsschule** التى تضم جميع صور وانواع التعليم الثانوى . اما فى الولايات التى يسيطر عليها الحزب الكاثوليكي الديموقراطى **C.D.P** فان النظام التقليدى القديم للتعليم يكون هو السائد . وهو النظام الذى يقوم على أساس الفصل بين أنواع التعليم فى المرحله الثانويه وتمييز المدرسه الثانوية الاكاديميه **Gymnazi-um** عن بقيه أنواع التعليم الثانوى العام والمهنى . وليس غريبا لذلك أن تفشل فى

هذه الولايات جميع المحاولات التى تبذل لتطوير التعليم الثانوى وجعله أكثر ديموقراطيه وأكثر تحقيقا لمبادئ تكافؤ الفرص فيه .

وفى انجلترا بدا اثر الصراع السياسى بين حزب المحافظين وحزب العمال واضحا على سياسه التعليم . فقد استهدف البرنامج التعليمى لحزب العمال دائما اعطاء كل طفل أنهى تعليمه الابتدائى فرصة الحصول على تعليم ثانوى متكافئ . فقد تبنى هذا الحزب منذ نهايه الحرب العالميه الأولى مبدأ « تعليم ثانوى للجميع » Secondary education for all وقد تحقق هذا المبدأ بصدور قانون بتلر المعروف باسم قانون ١٩٤٤ الذى أوجب تحويل جميع صور التعليم بعد سن ١١ الى تعليم ثانوى ، وان ينتقل كل تلميذ اكمل تعليمه الابتدائى فى سن ١١ الى نوع من التعليم الثانوى . وبذلك قضى - لحد ما - على امتياز المدرسه الثانوية الاكاديميه التقليديه . وأصبح التعليم الثانوى فى انجلترا يضم ثلاثه أنواع من المدارس الثانويه هى : المدرسه الثانوية الاكاديمية Secondary Grammer School . والمدرسه الثانويه الحديثه Secondary Modern School والمدرسة الثانويه التقنيه Secondary Technicsl School واستمر الصراع بين حزب المحافظين وحزب العمال بخصوص سياسه التعليم . فبينما وقف المحافظون الى جانب ابقاء المدرسه الثانوية الاكاديميه كمدرسة مستقله بذاتها منفصلة فى مناهجها ومبانيها ومدرسيها عن الأنواع الأخرى من التعليم الثانوى باعتبار أن لها أهدافاً محدده وهى اعداد تلاميذها لدخول الجامعه والمعاهد وجدت المدرسة الثانوية التقنية أو المهنية الشاملة . Comprehensive School التى تستهدف تنظيم مختلف صور التعليم الثانوى داخل اطار مدرسه واحده تقدم لجميع التلاميذ مختلف انواع التعليم الثانوى وتوجه تلاميذها لاختيار نوع التعليم الذى يتناسب مع قدراتهم وامكاناتهم . وتستهدف المدرسه الشامله من هذا التنظيم تذويب الفوارق الطبقيه بين التلاميذ جميعا وهى الفوارق التى ساعد عليها انفصال صور التعليم الثانوى ، استنادا الى ابقاء زبائن مختلف أنواع التعليم داخل مدرسه واحده يتيح فرصا ممتدة للتعامل بين التلاميذ

من مختلف البيئات الاجتماعيه كما يتيح مزيدا من الفرص للتوجيه والاختبار بما يحقق تكافؤا فى الفرص التعليمية .

وعندما قامت تركيا الحديثة بقياده كمال اتاتورك وقضى على الامبراطوريه العثمانيه كان فى ذلك ايضا قضاء على نوع التعليم الذى ساد تركيا والاقطار التى تحكمها والذى كان تعليما دينيا لايتناسب وحاجات وآمال العهد الجديد ومطالب العصر . لذلك فبعد أن قامت الجمهوريه التركيه الحديثة حددت أهداف سياستها التعليميه فيما يلى :

١ - تربيه مواطنين ثوريين قوميين يؤمنون بعنصرهم ويؤيدون النظام العلمانى للدوله اشد التأييد .

٢ - نشر التعليم الابتدائى وتعليم القراءة والكتابه لجميع المواطنين بحيث يصل الى الراعى الذى يعيش وحيدا فى الجبال .

٣ - تقديم المعرف العمليه للجيل الجديد فى جميع مراحل التعليم بحيث يصبح كل فرد قادرا على تكييف نفسه قبل أى شئ آخر للنشاط السوى فى الحياه الاقتصادية .

٤ - احلال المبادئ الاخلاقيه والفضائل الاجتماعيه الحقيقيه المستمدة من مفاهيم جديدة للحرية والنظام محل المبادئ الاخلاقيه الموجوده فى الحياه الاجتماعيه والقائمه على الخوف والعقاب فى هذا العالم والعالم الآخر .

وفى مصر كانت ثوره ١٩٥٢ ايذانا بقيام سياسه جديدة للتعليم قائمه على مبادئ اشتراكيه التعليم وديموقراطيته والمساواه فى تكافو الفرص وربط التعليم ربطا قويا بحاجات المجتمع الاقتصاديه والاجتماعية . وقد كانت سياسه التعليم هذه انعكاسا وتطبيقا لمبادئ الديموقراطيه والاشتراكية والالتزام بالقوميه العربيه كمنهج للدوله الجديدة . ومن ثم استهدفت سياسه التعليم نشر التعليم الابتدائى وتعميمه لجميع ابناء الشعب فى اقرب وقت والتوسع فى التعليم الاعدادى والثانوى واتاحه

الفرص لجميع من يقدرون على الاستفاده منه للوصول اليه ، والتوسع فى التعليم الجامعى وتحقيق مجانيه التعليم فى جميع مراحله وتدعيم التعليم التقنى والمهنى وتأكيد القيم الاشتراكية والقوميه فى مناهج التعليم جميعا ثم الالتزام بمبدأ التخطيط للتعليم تطبيقا لمبدأ التخطيط الشامل فى جميع القطاعات وتمكينا للتعليم من تحقيق أهدافه ورفع مستواه وزياده انتاجيته .

وفى العراق كانت ثوره ١٩٥٨ ايذانا بمولد عصر جديد للتعليم فيه . فبمجرد أن أعلنت الجمهورية وتغير نظام الحكم تغييرا جذريا واتجهت البلاد نحو الاشتراكيه والقضاء على القوى الاقطاعية والرأسماليه تبنت الدولة سياسات اشتراكيه فى التعليم فقامت بتعميم التعليم الابتدائى وفتحت أبواب التعليم الثانوى والجامعي على مصراعيها والتزمت بمبدأ التخطيط فى التعليم ، وعدلت المناهج بما يدعم المبادئ الجديدة فى الاشتراكيه والقومية .

وأخيرا فمن المهم التعقيب على مدخل الطابع القومى والعوامل المحددة له فى ضوء أهداف التربيه المقارنة . لقد ساهم هذا المدخل مساهمه عظمى في تفسير وتحليل الظواهر التربوية فى الدول المختلفه الشئ الذى أضاف أضافه جديدة وهامه فى مجال الدراسات التربويه ووضعها على أسس علميه . ويجب القول بأن التربيه المقارنه تحتاج الى مزيد من الدراسات مستخدمه هذا المدخل أو الأسلوب لكى يعمق معرفتنا العلميه بالاسباب الكائنه وراء الظواهر التربويه فى المجتمعات المختلفه والعوامل المختلفه المؤثره فيها . الا أن هذا المدخل بالرغم من أهميته وجاذبيته وعلميته يحمل بعضا من نقاط الضعف التى تجعله بنفسه فقط غير قادر تماما عن الوفاء بجميع أهداف التربيه المقارنه . ويمكن أن نلخص هذه النقاط فيما يلى :

١ - أن الظاهرة التربويه معقده أشد التعقيد والعناصر المشتركة فيها كثيره ومتداخله . ومعنى هذا ان فهم الظاهره التربويه أو تفسيرها يتطلب أن تؤخذ الظاهره ككل وان تبحث من جوانبها المختلفه داخل اطارها الاجتماعى والثقافى

والاقتصادى المحيط بها . لذلك فان التحليل الذى يدمه لنا الطابع القومى يفترض وجود عوامل معينه تؤثر فى الظاهرة التربويه . ثم يدرس تأثير كل عامل من هذه العوامل على الظاهره بعد فصله عن العوامل الأخرى . وبالرغم من أن طريقه فصل العوامل هى الطريقه المعتمده فى فهم وتفسير الظاهره الطبيعيه تفسيرا علميا ، الا أن هذه الطريقه قد تؤثر فى فهم وتفسير الظاهره الطبيعيه تفسيرا علميا ،إلا أن هذه الطريقه قد تؤثر فى فهم الظاهره التربويه أو قد تقود الى نتائج غير صحيحة أو مضلله وذلك بسبب تشابك هذه العوامل أو تعارضها ومقاومة بعضها للبعض الآخر فى كثير من الاحيان . وقد تنبه كاندل لهذه النقطه وقال : « ان التحليلات بعيده المدى التى يقوم بها علماء التربيه المقارنه اليوم تنتقد لانها لا تستطيع أن تميز بين العوامل التى تؤثر تأثيرا مباشرا على نظام التعليم القائم وأهدافه وتطبيقاته وبين العناصر المختلفه العديدة التى تؤثر على تربيه الفرد بوجه عام » .

٢ - ان مدخل الطابع القومى قد وضع الثقل فى الدراسات المقارنه على العوامل المؤثرة أكثر مما وضعه على المشكله أو الظاهرة التربويه . فدراسات هانز وشنيدر ماينسون قد أهتمت بدراسة العوامل المحدده للطابع القومى وتأثير هذه العوامل مباشره أو عن طريق غير مباشر من خلال تاثيرها على الطابع القومى على نشأة وتطور المشكلات أو الظواهر التربوية فى الدول المختلفه أكثر من أهتمامها بطبيعه المشكله أو الظاهره أو خصائصها وحجمها ففى اهتمامها المغالى فيه - لحد كبير - بالدراسه التحليليه القائمه على فروض معينه تتعلق بالطابع القومى والعوامل المحدده له فانها قد أهملت بشكل واضح انتقائيه المشكله أو الظاهرة . فهى لم تحاول مثلا اختيار أو انتقاء المشكلات التربويه المطلوب بحثها ودراستها . ثم انها قد قامت بالدراسة من جانب واحد وهو الجانب التحليلى بمعنى انها قد قامت بعمليات التحليل والتجزيئ دون أن تعنى بالجانب الايجابى البنائى وهو ايجاد الروابط بين العوامل أو الجزئيات وأحداث النظريه العامه التى تتميز بالشمول والتكامل بقصد

تفسير الظاهر أو المشكله التربويه . ان مدخل الطابع القومي والعوامل المحدده له قداهتم اهتماما خاصا بالدراسة التحليلية القائمه على عزل العوامل أو القوى المؤثره فى الظاهرة التربويه عزلا تعسفيا بقصد دراسه اثر هذه العوامل منفرده على الظاهر أو المشكلة التربويه دون القيام بالعمليه المقابله والمكمله لها وهى تجميع الخيوط العديده المرتبطه بالمشكلة أو الظاهره التى أوضحتها الدراسه التحليليه العامليه لمحاوله فهمها ككل ثم استخلاص النظريه العامه المفسرة . وقد تنبه كاندل لهذه الخطوره بقوله . لو كان علينا أن نأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل والقوى التى يشير إليها البحاث فى التربية المقارنه لحكمنا سلفاً بأن النظم التربوية تولد ميتة.

٣ - مدخل الطابع القومي والعوامل المحدده له قد أوقع الدراسه المقارنه فى خطر الجمود والسكون ونحى بها بعيدا عن الطبيعه الحركيه الديناميه المرنه اللازمه لدراسه الظواهر أو المشكلات التربويه . وبدت بذلك سياسات التعليم وكأنها ردود أفعال لاحداث معينه أو استجابات مشروطة بمؤثرات خاصة .

والحقيقة أن الظواهر والمشكلات التربويه ليست كذلك فهى حصيلة تفاعلات مستمره بين الأفكار التربويه والظروف والاوضاع الاجتماعيه . لذلك فان الدرسة التربويه المقارنه يجب أن تكون دراسه لديناميات النظام التعليمى وعلاقته بمختلف جوانب النشاط فى المجتمعات المختلفة . وتفرض هذه الديناميه للنظام التعليمى داخل نفسه أو فى علاقاته مع ما يحيط به من ظروف أن يتبنى رجال التربيه المقارنه أساليب للبحث تتميز بالتكامل والشمول يمكن وضعها جميعا تحت علم واحد يمكن رصفه بالعلم الاجتماعى (١) .

٤ - ان مدخل الطابع القومي والعوامل المحدده له قد قصر دون تحقيق أحلام رجال التربيه المقارنه فى اقامه علم التربيه A Science of Education قادر - مثل العلوم الطبيعية - على استنتاج قوانين عامه تسمح بالتنبؤ بمستقبل الظواهر والاحداث التربويه . أن هدف التربيه المقارنه ليس فقط اكتشاف العوامل

(1) Holmes, Brian. Problems in Education, A Comparative approach. London, 1965.

والقوى المؤثرة فى الظاهرة التربويه أو النظام التعليمى ، وهى لا تعنى فقط بالاجابه على السؤال : لماذا يبدو النظام التعليمى (أو الظاهره التربوية) فى بلد معين بالشكل الذى هو عليه ؟ ، انما تستهدف التربيه المقارنه هدفا إيجابيا نفعيا وهو الاجابة على السؤال : كيف يمكن الاستفاده من التربيه المقارنه ، وكيف يتم ذلك ؟ ان مدخل الطابع القومى والعوامل المحددة له قد أجاب بالفعل على السؤال الأول ، إلا انه لم يقدم شيئا ايجابيا يمكن استخدامه لاعاده بناء الهياكل التعليميه بقصد تحسينها وتويرها فى البلاد المختلفة .

وفى نهايه الأمر فقد قدم مدخل الطابع القومى والعوامل المحدده له لطالب التربيه المقارنه معرفه عميقه بالاسباب والعوامل وراء الظواهر والنظم التربويه وهنا تكمن فعلا المساهمه الكبرى لهذا المدخل في دراسه التربيه المقارنه . وكما يقول كاندل : « اذا كان المطلوب من التربيه المقارنه أن نحصل على معرفه عميقه فلا بد من تمرين الطلاب على تحليل العوامل والقوى التى تحدد خصائص النظام التربوى وصورته فى بلد معين . وذلك بانتقاء عدد محدد من البلدان والقيام بتحليل عميق لنظام التربيه فيها بحيث تظهر بوضوح مختلف الجوانب وتفرعات العوامل التى تؤثر فى التربية [1] .

---

(1) Kandel, I.L. Methodology of comparative Education. International Review of Education, 1959.

(د) منهج المشكلة فى الدراسات المقارنه

ان الأساليب أو المداخل السابقه لدراسة التربيه المقارنه لم تكن جميعا قادرة على اعطاء التربية المقارنة تلك الصبغة العلمية القادرة على أن تجعل التربية " علما " مثل علوم الفيزياء أو الكيمياء أو البيولوجيا فهى لم تستطيع أن تستخلص نظريات أو قوانين عامة لها قوى توجيهية **Directive Powers** تمكن رجال التربية من التنبؤ باتجاهات الأحداث التربوية أو التحكم فيها اذا ظهرت ظروف أو مواقف جديدة أثرت فى النظام التربوى أو أحدثت خللا في الاتزان القائم. ومن المعلوم أن النظريات العلمية تحقق ثلاث وظائف أساسيه هى الوصف والشرح **Explanation** والتنبؤ **Prediction** . وقد يدعى البعض أن العلم وصفى بالضرورة وقد يدعى أخرون أنه تفسيرى أو تنبؤى . الا أنه من الواضح أنه وصفى وتنبؤى وتفسيرى معا . ان أى قانون علمى معتمد يمكن اعتباره موجزاً لخبرة سابقة وضماناً لخبرة مستقبله . ومعنى هذا إنه اذا وقفت دراسة التربية المقارنة عند حد وصف قصير أو تعليل الظواهر التربوية فلن ترتفع الى مستوى العلم ولن يرتفع مستوى التنظير فيها الى مستوى نظريات العلم . وبالتالى فاذا اردنا أن تصبح التربية علما فيجب أن نبحث عن المبادئ أو القواعد والقوانين التى تحكم الظاهره التربويه والتى تمكننا من التنبؤ بشكلها أو تطورها فى المستقبل .

ومن هنا ظهرت أهميه البحث عن مدخل أو اسلوب جديد لدراسة التربيه المقارنه يحقق هذه الغايات ، فكان هذا المدخل هو مدخل المشكلة **Problem Approach** وهو المدخل أو الأسلوب الذى صمم بطريقه تسمح بدراسه الظواهر التربوية بطريقه علميه والتى تكمن فى مقابلة الرغبه الكبيرة لدي رجال التربيه المقارنة فى جعل التربيه علما يخضع للمنهج العلمى فى التفكير والعمل ويكون فى نفس الوقت أداة للتنبؤ بمسار الظاهرة التربوية والتحكم فيها بقصد اصلاح النظم التربوية .

(*) د. محمد سيف الدين فهمى - المنهج فى التربية المقارنة . (مرجع سابق) .

كما يبدو هذا المدخل أكثر واقعية فى نفس الوقت . ذلك انه من الصعب ، أن لم يكن من المستحيل أن يقوم رجل التربية المقارنه بدراسه شاملة لنظام التعليم فى دولتين أو أكثر يبحث فيهما مختلف جوانب النظام التعليمى ومختلف العوامل والقوى المؤثره فيهما ثم يقوم فى النهايه باجراء المقارنات المطلوبه لابراز نقاط التشابه والاختلاف ومسبباتهما . وعلى قدر ضخامة هذا العمل فقد يكون تليل الفائدة اذا كان هدف الدراسة المقارنه فى النهايه هو زياده قدره رجال التربيه على علاج المشكلات التربوية المختلفة التى تواجه نظم التعليم . لذلك فان المدخل الذى يعتمد على انتقاء مشكلة تربويه معينه ثم دراستها فى عدد من الدول يسمح بأن تكون الدراسة على درجة من التعمق والشمول تتيح أن يستخلص منها نتائج عامه أو قوانين يمكن أن تكون قوى توجيهية تخدم فى تحقيق عمليات اصلاح وتطوير النظم التربوية .

والأساس النظرى الذى يبنى عليه مدخل المشكلة فى الدراسات التربويه المقارنه هو أسلوب البحث العلمى **Scientific Method** أو طريقة حل المشكلة **Prooblem Solving** أو التفكير التأملى **Reflective thinking** كما يحدثنا عنه الفيلسوف التربوى جون ديوى . فالمشكلة عند جون ديوى هى موقف محير **Perplexed Situation** والحل عنده هو وضوح الموقف أو ازاله الحيرة . ويتضمن هذا التفكير عددا من العمليات العقليه يمكن تلخيصها فيما يلى :

١- تعقل المشكلة — **Prcblem intellectualisation**

٢- اقتراح الفرضية — **Hybothesis of solution formation**

٣ - الاستنباط المنطقى للنتائج — **Logical dedoction of consequenes**

٤ - مراجعة الاستنباط بالمشاهدة . — **Checking By observation**

أو التجربة — **or practical verification**

فعندما يقابل انسان مشكله معينه أو موقفا محيرا فانه يقفز الى ذهنه حل معين للمشكلة أو تفسير لهذا الموقف الغامض . الا أنه سرعان ما يتبين له ان هذه الحلول أو التفاسير الفجة او الاعباطيه لا تستطيع أن تحل المشكلة او تفسير الموقف فيبدأ الإنسان فيما يسمى بتعقل المشكلة أو التفكير فيها بعقله وأول ما يفعل الانسان هنا هو ان يبدأ بالتعرف علي طبيعة المشكلة وتحديد أبعادها وتحليلها الى مكوناتها ومعرفه العوامل المؤثره فيها ، ويستدعي هذا استرجاع خبرات أو معطيات معينه أو البحث عن بيانات أو معلومات جديدة عن طبيعه المشكلة وخصائصها . وتتضمن هذه العملية انتقاء المعلومات والبيانات و تصنيفها بمعنى أن يفرز الانسان هذه المعلومات والبيانات ويصنفها بمعنى أن يفرزها ، وينتقي منها ما له علاقه بالمشكلة ويترك ما ليس له علاقه ، ثم يقوم بترتيب هذه البيانات والمعلومات المناسبه لحل المشكلة أو تفسير الظاهرة .

وبانتهاء هذه المرحلة تبدأ الخطوه التالية وهى صياغه الفرض أو الفروض لحل المشكلة . وليست هذه العمليه كاعتباط الفروض الأولى فهى ليست تخمينا لا دافع وراءه أولا أساس له وانما هى شئ موجه ومصمم للأجابه على سؤال معين . وهى تعتمد فى صياغتها أو اقتراحها للفروض على أساس من الحقائق العلمية المتجمعة . ثم تأتى بعد ذلك مرحلة الاستنباط المنطقى للنتائج المتوقعة من هذه الفروض . بمعنى أنه اذا كانت هذه الفروض صحيحة فان نتائج معينه يمكن استخلاصها لا بد ان تظهر . وتأتى بعد ذلك المرحلة الأخيره وهى اختبار هذا الفرض بالفعل وذلك بمقارنة النتائج الحادثه بالفعل بالأحداث المتوقعه كانت الفرضية صحيحة ويتحول الموقف المتسم بالغموض والشك والأضطراب الى موقف متماسك مستقر منسجم . ويجب أن نشير هنا الى ان اتفاق النتائج المستنبطه من الفرضية بالنتائج المشاهدة بالفعل لا يقيم نهائياً صحة الفرضية . انها تجعلها فقط محتملة بدرجة كبيرة أو قليلة استنادا الى طبيعة الفرضية ونوعية الشواهد والظروف التى تمت فيها المشاهدة المزيدة . فالحجة : اذا كانت الفرضية (أ) صحيحة فأن حقيقة معينة (ب) سوف تشاهد . فاذا شوهدت (ب) كانت (أ) صحيحة هى حجة غير منعقدة . ومن جهة

أخرى اذا كانت الحقائق المشاهدة لا تؤيد التنبؤ المتضمن فى الفرضية بأن الفرضيه تصبح مرفوضة نهائياً أو بمعنى آخر هى حجة منعقدة .

ويتضح من خطوات التفكير العلمى أو التأملى أو ما يمكن تسميته التفكير الافتراضى - الأستنباطى **Hypothetical - Deductive thinking**

أنه يؤكد على عنصرين أساسيين لحل المشكلة علميا هما :

١ - انه من الضرورى التعرف على المشكلة وتحديدها تحديدا واضحاً ودقيقاً ثم تحليلها الى عناصرها ومكوناتها واكتشاف العوامل والقوى المؤثرة فيها وذلك بتجميع المعطيات والبيانات ثم فرزها وفصل ما هو غير ذى علاقة بالمشكلة وابراز ما هو مرتبط بها . وبهذه الطريقة تتضح المشكلة وتتحدد أبعادها وتظهر القوى والعوامل المؤثرة فيها .

٢ - ان مقياس صدق الفرضية هو قدرتها على التنبؤ بنتائج يمكن مشاهدتها بالفعل . فالفرضية لا تكون صادقة أو بمعنى آخر أنها لن تفسر الظاهرة أو تحل المشكلة الا اذا كانت النتائج المتوقعة منها يمكن مشاهدتها وأن هذه النتائج تتفق بالفعل مع النتائج المستنبطه من الفرضية .

ووفقا لهذين الأساسين فأن مدخل المشكلة يتطلب أن تمر الدراسة التربويه المقارنه بعدد من المراحل أو الخطوات تمثل كل أو بعض خطوات التفكير العلمى أو خطوات التفكير التأملى عند جون ديوى . ويلخص بريان هولمز **Brian Holmes** هذه الخطوات فيما يلى :

١ - اختيار المشكلة وتحليلها **problem selection analysis**

٢ - صياغة الفرضيات أو مقترحات السياسة **formoulation of policy proposals**

٣ - التنبؤ بنتائج السياسات **prediction of outcomes of policies**

٤ - تحديد العوامل ذات العلاقة **Identifcation of relevent factors**

أولا : اختيار المشكلة وتحليلها :

يمثل اختيار المشكلة التى يريد أن يبحثها طالب التربيه المقارنه أولى خطوات الدراسه . واختيار المشكله موضع الدراسة يتوقف على عوامل كثيره منها مزاج البحث أو ميله لدراسه المشكله وخبرته بها ، وأهمية المشكله بالنسبه لهذا الفرد أو المجتمع الذى يعيش فيه ، وكون المشكله قابله للبحث المقارن . ومعنى هذا أن تكون المشكله ذات دلاله بالنسبه للطالب وبالنسبه لمجال وموضوع الدراسه المقارنه . ويمكن القول ان هناك مشكلات عالميه للتربيه تتفاوت مظاهرها وخطورتها بين بلد وأخر ومثل هذه المشكلات لها جاذبيتها للدراسه المقارنه . فالتعليم العلمى أو التكنولوجى ، والمناهج ، وتمويل التعليم ، وعلاقه التعليم بالدولة والمؤسسات الدينيه تمثل جميعا مشكلات تواجه التربيه فى جميع انحاء العالم وهى لذلك مجال خصب للدراسه المقارنه . وبعد اختيار المشكله تبدأ مرحله تحليلها فى كل دوله من الدول التى ستدرس فيها هذه المشكلة تحليلا عميقا يظهر مكوناتها وأوجه الشبه أو الخلاف فى مظاهر هذه المشكله بين الدول المختلفه موضع الدراسة .

ويفيد هذا التحليل فى تحديد موقف كل دوله تجاه المشكله ، ويمكن هنا استخدام طريقه الأقطاب **polaries** فى تحديد موقف الدول المختلفه بمعنى ان يؤخذ الوضع فى بلد آخر واعتباره نموذجا متطرفا فى جانب (القطب الأول) ويؤخذ الوضع فى بلد ما واعتباره نموذجا للتطرف فى الجانب الآخر (القطب الثانى) ثم ترتب الدول الآخرى بين هذين القطبين وفقا لحده المشكلة فيها من حيث قربها أو بعدها عن أحد هذين القطبين . فعند دراسه مشكله علاقه الدولة والكنيسه بالتربيه مثلا يؤخذ الوضع فى الاتحاد السوفيتى الذى يعطى الدوله السلطه المطلقة والنهائيه على التعليم باعتباره قطبا أو نموذجا متطرفا . ويؤخذ الوضع فى بلد مثل أسبانيا الذى يمثل اقصى سيطره للكنيسة على التعليم كقطب مقابل ، ثم ترتب الدول الأخرى على هذا المقياس الذى يصل بين الاتحاد السوفيتى واسبانيا وفقا لقرب أو بعد المشكله فيها عن أحد هذين القطبين . وبهذه الطريقه يمكن لرجل التربيه المقارنه تكوين ما يسمى « توبولوجيات » **Topologies** للمشكلات التربويه أو بمعنى آخر

دراسه موقع المشكلات بالنسبه لبعضها على مقياس معين خاص بهذه المشكلات .

ثانيا : صياغة الفرضيات لحل المشكلة :

وكما تشترك دول كثيره في بعض المشكلات التربويه نجد انها جميعا قد اقترحت أو رسمت سياسات معينه لحل هذه المشكلات . وقد تتشابه أهداف هذه السياسات فى كثير من الدول . فأغلب الدول الناميه أو جميعها قد التزمت فيما يختص بالتعليم الابتدائى بسياسات تستهدف تعميمه باعتباره حقا أساسيا لكل مواطن يجب أن يحصل عليه الفرد بصرف النظر عن أى اعتبارات اجتماعيه أو اقتصاديه . ومن ثم أصدرت هذه الدول قوانين تجعل هذا التعليم الزاما على كل مواطن . وتواجه الدول المتقدمه جميعا ضغوطا تستهدف اعاده تنظيم التعليم الثانوى وجعل الباب اليه مفتوحا للجميع مما اضطر هذه الدول الى تبنى سياسات جديدة لهذا التعليم تجعله عاما بل الزاما للجميع بعد ان كان امتيازا لبعض شبابها من أبناء الطبقات الممتازه اقتصاديا واجتماعيا . كما فرضت الحاجات المتزايده الى قوى عامله مدربه ومتخصصه على جميع البلاد المتقدمه والناميه وضع سياسات تستهدف تنميه التعليم الفنى والمهنى ، وازاله الفواصل والقيود التى تعزل هذا التعليم عن التعليم العام أو تحول بين خريجية وبين مواصله تعليمهم العالى . وبالرغم من تشابه القوى والضغوط المؤثره على نظم التعليم ، وبالرغم من تشابه أهداف السياسات التربوية ، فقد سلكت الدول المختلفه فى تحقيق هذه الأهداف مسالك شتى . ولذلك فمن الضرورى أن يقوم طالب التربيه المقارنة بالتعرف على هذه السياسات والبرامج التى تبنتها الدول المختلفه لحل مشكلاتها التربويه وتسليط الاضواء على هذه السياسات والبرامج وبيان الأسباب التى دعت الدول المختلفه لتبنى هذه السياسات والبرامج .

ثالثا : تحديد العوامل ذات العلاقة :

ان الاستدلال المنطقى للنتائج المتوقعه لتنفيذ السياسات والبرامج المختلفه لا يمكن أن يتم الا اذا استكشفت جميع الظروف والعوامل والقوى التى تحيط بتنفيذ

هذه السياسات والبرامج . وتظهر أهميه هذه الخطوة فى جميع عمليات التخطيط الاجتماعي حيث أن هذه الظروف أو العوامل والقوي تؤثر تأثيرا بالغا فى تجاح أو فشل تنفيذ هذه السياسات والبرامج . ومن المعلوم أن نجاح أى خطه للاصلاح الاجتماعى يتوقف على مدى امكانيه التحكم فى الظروف والعوامل والقوى التى قد تكون فى مجال التأثير على الخطه . التخطيط الاجتماعى أو التربوى لا يكفى التنبؤ بنتائج تطبيق سياسة وفى مجال التخطيط الاجتماعى أو التربوى لا يكفى للتنبؤ بنتائج تطبيق سياسة اجتماعيه معينه أو برنامج للاصلاح التربوى دراسه الأوضاع الاجتماعيه أو التربويه فى حد ذاتها والقيام بمختلف عمليات التحليل الخاصه بها ، أو دراسه مدى تقدم البرنامج تربويا من ناحيه التزامه بالأسس التربويه أو النفسيه انما من المهم أيضا دراسه القوى والعوامل المؤثره فى النظام التعليمى سواء كانت اقتصاديه أو سياسيه أو اجتماعية تكون فى مجال العمل والتأثير اثناء تنفيذ وتطبيق السياسات والبرامج التربوية .

فلكى نتنبأ مثلا بنجاح فكرة انشاء المدرسة الشامله يجب دراسه عوامل وقوى مختلفه قد تكون فى مجال العمل والتأثير أثناء محاولة تنفيذ هذه الفكره . فمن المهم مثلا دراسه التراكيب الاجتماعيه الموجودة فى البيئة التى يراد فيها انشاء المدرسه الشاملة ، ومن المهم أيضا دراسة القوى السياسية التى قد تتأثر مصالحها بأدخال مثل هذا النظام . ومن المهم كذلك حساب درجة التصنيع أو درجة النمو الحضري للبيئة التى سوف توجد فيها المدرسة نظرا لتأثير ذلك فى نجاح أو فشل تنفيذ فكره هذه المدرسة .

ولا يكتفى فى أى حاله اكتشاف الظروف أو القوى والعوامل ذات العلاقه بالمشكله والتي ينتظر أن يكون لها تأثير فى توجية النتائج الناشئة عن تنفيذ السياسة أو البرنامج ، ولكن من المهم أيضا اعطاء كل عامل وزنه المناسب الذى يتكافأ مع درجة تأثيره . فلا يعطى لعامل ما وزنا أقل من مدى تأثيره وقوته الحقيقيه ولا يضخم تأثير عامل آخر قد لا يكون له نفس الوزن أو القوى فى التأثير .

رابعا: التنبؤ:

التنبؤ هو المرحلة الأخيرة من مراحل العمل في مدخل المشكله للدراسه المقارنه . واهتمام رجال التربيه المقارنه وحرصهم على جعل ماده دراستهم أداة علميه تساعد على استنباط الحلول السليمه لمشكلات التعليم قد حفزهم على الا يقفوا فى محاولاتهم المنهجية عند حد محاوله تفسير هذه المشكلات التربويه أو كشف الأسباب التى جعلت نظام التعليم فى بلد ما يبدد الوضع الذى هو عليه ، أو أن تسلك نظم التعليم فى تطورها التاريخى مسالك معينه ، انما تطلب ذلك منهم أيضا محاوله التنبؤ بما يحتمل أن يحدث لهذه النظم التعليمية نتيجة اتباع سياسه تربويه اصلاحيه معينه او ما يمكن أن يحدث عند إدخال اضافه جديدة مستحدثه فى نظام التعليم .

وامكانات التنبؤ فى مدخل المشكله كبيرة ، ما دام هذا المدخل يتبع الأسلوب العلمى الذى يتيح فرصه كبيره للتنبؤ ، وما دامت الفروض التمثله فى البرامج والسياسات التربويه قد بحثت فى ضوء الظروف والعوامل والقوي التى ينتظر أن تكون فى مجال التأثير والعمل اثناء تنفيذ هذه السياسات والبرامج . الا أن نجاح عمليه التنبؤ يتطلب من رجال التربيه المقارنه اصطناع معايير أو مؤشرات **Indices** يمكن عن طريقهما التنبؤ بمدى امكانات نجاح البرامج أو السياسات المقترحة .

وهناك نوعان من هذه المعايير أو المؤشرات : الأولى وتتسم بصفه العموم وتتمثل فى الأهداف العامه للنظام التعليمى أو البرنامج الاصلاحى والقيم أو المثل تتضمنها مثل نمو الفرد او العداله الاجتماعية . أو تكافؤ الفرص أو تنميه المجتمع وغير ذلك من قيم أو مثل . والثانى وتعكس أهداف قصيره المدى تشير الى نمو التعليم كما وكيفا مثل نمو أعداد التلاميذ فى مرحله معينه مقاسا الى عدد السكان فى سن هذه المراحل أو متوسط كثافه الفصل أو نصيب التلميذ من مصروفات التعليم وغير ذلك من معايير او مؤشرات . ومن المهم عند اجراء عمليات المقارنه ان تتكافأ المعايير والمؤشرات فلا تقارن المعايير العامه بالاهداف القوميه للنظام

التعليمى بالمؤشرات قريبه المدى الخاص بنمو التعليم كما وكيفا أو الاساليب المقترحة لتحقيق هذه الأهداف .

ويبدو مما تقدم ان مدخل المشكله فى الدراسه المقارنه لا يذهب بعيدا عن المداخل الاخرى للدراسة ، بل هو يستفيد منها جميعا . فهو يستخدم الاسلوب الوصفى الاحصائى للتعرف على المشكله وتحديدها تحديدا علميا دقيقا واستنباط المعايير والمؤشرات بنمو النظام التعليمي ونوعيته . ثم هو قد يستخدم الدراسه التاريخيه لا بقصد تحليل المشكله أو النظام تاريخيا ولكن اقتناعا بأن الفهم السليم لواقع المشكله الحالى يستلزم تعرفا على جذور هذه المشكله فى الماضي . وهو يستفيد أيضا من دراسة العوامل والقوى المؤثره فى الطابع القومي والتى تؤثر بالتالى فى مختلف جوانب النظم التعليميه وذلك لفهم الظروف والقوى والعوامل المحيطه بالمشكله والمؤثره فيها والتى ينتظر ولا شك أن تؤثر فى امكانات تنفيذ السياسات والبرامج المقترحه لحل المشكله والتى تؤدى الى نجاح أو فشل هذه السياسات والبرامج .

الا أن المدخل يمتاز عن المناهج السابقه جميعا بميزتين أساسيتين . الاولى انه مدخل ينظر ويهتم بالمستقبل . فهو يؤمن بأن الاهميه الكبيره للدراسة المقارنه لا تكمن فى دراسة العوامل والقوى التى تقف وراء النظام التعليمى او الظواهر التربويه وتفسرها . ولكن فى قدرتها على التنبؤ بامكانات نجاح أو فشل برامج وسياسات الاصلاح التعليمى . ومن ثم فان هذا المدخل يساهم مساهمه كبرى فى أغراض التخطيط التربوى والاجتماعى . والميزة الثانية انه منهج قادر على تقييم نظم التعليم او الظواهر التربويه المختلفه لا للوصول الى الحكم بأن هذا النظام افضل من هذا النظام او ان هذه السياسة تفضل عن تلك ، ولكن للحكم علي السياسة التربويه أو البرنامج الاصلاحى فى ضوء طبيعة النظام وفى هدى طبيعه الظروف والعوامل والقوى المحيطه به والمؤثرة فيه .

وقدم لنا جورج بيريدأى أستاذ التربيه المقارنه بكليه المعلمين بجامعه كولومبيا

بنيويورك نموذجا أخر غير نموذج براين هولمز الانجليزى لدراسه التربيه المقارنه من منظور مدخل المشكله . ويتضمن هذا النموذج العمليات التالية :

١ - الوصـــف Description

وتتضمن هذه المرحلة تجميع البيانات والمعطيات التربويه الوصفية الاحصائيه من الكتب والنشرات والتشريعات واللوائح والكتب الاحصائيه وغيرها من المطبوعات والتى عن طريقها يمكن تحصيل بيان كامل عن النظام التعليمى في كل بلد ، ويعنى هذا القيام بدراسات عن نظام التعليم فى كل بلد على حده **Area Study** .

٢ - التفســـير Interpretation

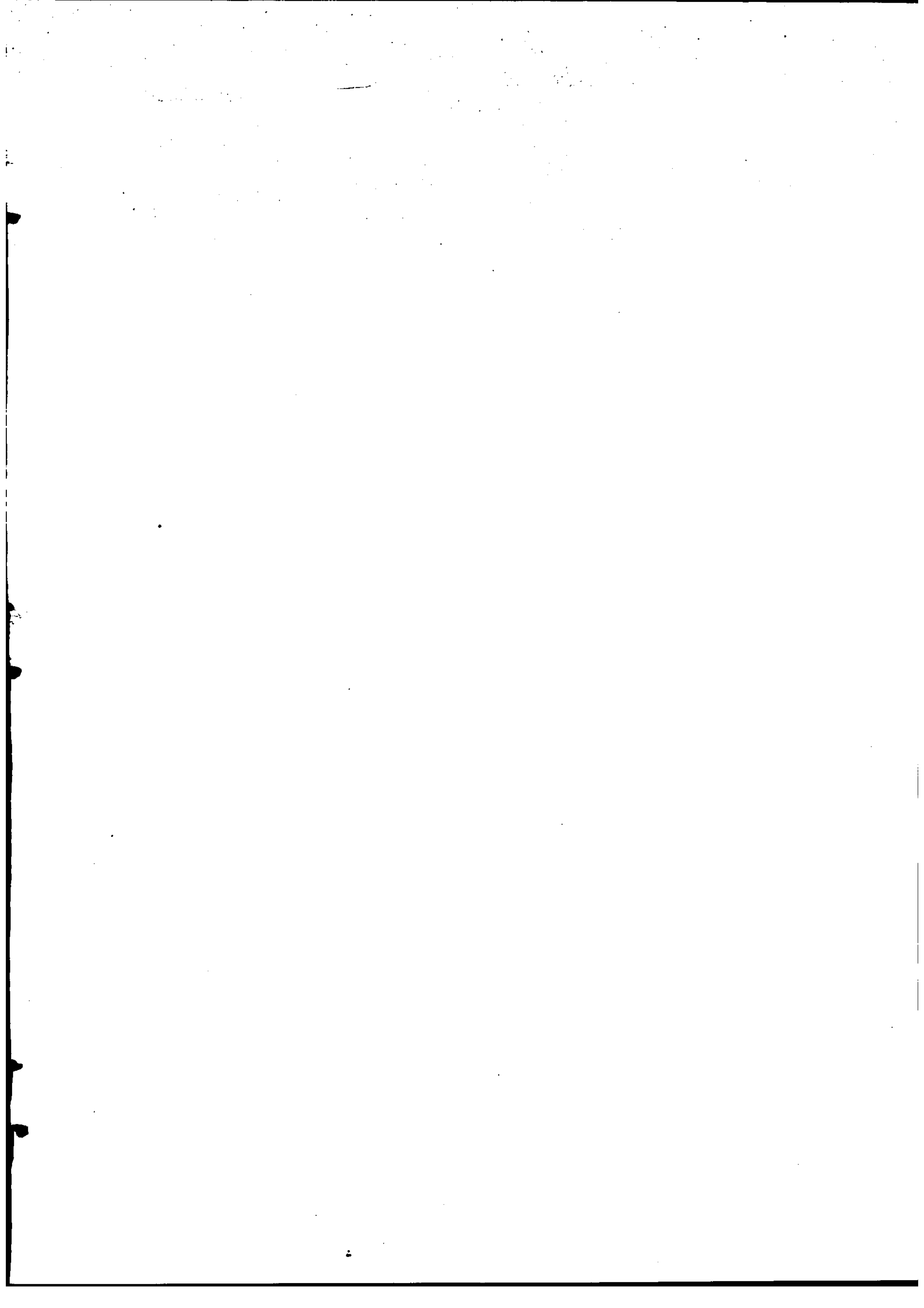
ويتضمن تفسير النظام التعليمى عن طريق تحليل النظام فى كل من البلدين وبيان القوى المؤثره فيه [illegible] القوي والعوامل الجغرافيه والاقتصاديه والتاريخيه والنفسيه والتربوية .. وغيرها .

٣ - المقابلـــة Juxtaposition .

وتتضمن هذه المرحله مقابله عناصر النظام أو المشكله والعوامل المؤثره فيها عن طريق وضع بعضها بجوار بعض وذلك قصد اقامه نقاط التشابه والخلاف فيهما استنادا الى معايير او موشرات معينه للمقارنه ، وتعنى هذه المقابلة الاستعراض النمطي للنظم المختلفه لتحديد الاطار العام الذى تتم داخله عمليه المقارنه . ويمكن وصف هذه المرحله بأنها رحله المقارنه الأوليه .

٤ - المقـــارنـــة

فى ضوء الحقائق التى حصل عليها طالب التربيه المقارنة وتفسيرات هذه الحقائق ، ثم ترتيب كل هذا بحيث تتقابل الحقائق فى نظام بالحقائق فى نظام أخر ، يقوم الطالب بأجراء عمليات المقارنه وهذه تتطلب أولا اختيار المشكلات ثم دراسه الفرضيات الخاصة بالاصلاح وهى مجموعة السياسات والبرامج الاصلاحيه ثم التنبؤ بنتائج هذه السياسات والبرامج .



المراجع

هذه مجموعة من المراجع التى يمكن الأطلاع عليها والإفاده منها (مرتبة ترتيباً أبجدياً وقد ورد بعضها فى صفحات هذا الكتاب)

١ - أصول البحث العلمى ومناهجه — د. احمد بدر
٢ - البحث التربوى، أصوله ومناهجه — د. محمد لبيب النجيحى ود. محمد منير مرسى
٣ - البحث التربوى وكيف نفهمه — د. محمد منير مرسى
٤ - البحث العلمي — د. سمير بدير
٥ - البحث فى التربيه — د. عبد الغنى عبود
٦ - الاتجاهات التربويه المعاصرة — د. عرفات عبد العزيز سليمان
٧ - المرشد فى كتابة الأبحاث — د. حلمى فوده و د. عبد الرحمن صالح
٨ - المنهج فى التربيه المقارنه — د. محمد سيف الدين فهمى
٩ - دليل الباحث فى تنظيم وطبع بحثه — د. منير عطا الله سليمان
١٠ - ستين وجيم عن مناهج البحث العلمى — د. طلعت همام
١١ - كتابة البحث العلمى — د. عبد الوهاب ابو سليمان
١٢ - محاضرات فى البحث التربوى — المركز العربى للبحوث التربويه لدول الخليج
١٣ - مدخل لمناهج البحث فى التربيه — د. بيومى ضحاوى
١٤ - مناهج البحث الاجتماعى — د. عمر الشيبانى
١٥ - مناهج البحث العلمى — د. عبد الرحمن بدوى
١٦ - مناهج البحث فى التربيه وعلم النفس — د. جابر عبد الحميد و د. احمد خيرى كاظم
١٧ - مناهج البحث فى التربيه وعلم النفس — ترجمة د. نبيل نوفل وأخرين.
١٨ - مناهج البحث فى العلوم التربويه والنفسيه — د. محمد عبد الظاهر الطيب وأخرون.
١٩ - مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى — د. فؤاد ابو حطب و د. أمال الصادق

الى جانب هذه المراجع توجد مراجع غير عربية فى بعض الصفحات